

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ВУЗОВ
**ИСТОРИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Хрестоматия-учебник

Под ред. М.А. Галагузовой

*Рекомендовано Министерством образования Российской Федерации в
качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений*

Москва



2000

Авторы-составители:

М.А. Галагузова, А.М. Лушников, Т.С. Дорохова

Рецензенты;

доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО

В.А. Слостенин;

ректор Института повышения квалификации работников образования

Московской области профессор *Л.Я. Олиференко*

История социальной педагогики: Хрестоматия-учеб.: Учеб. пособие .
Под. ред. М.А. Галагузовой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 544 с.

В пособии выделены этапы развития социальной педагогики с их краткими характеристиками, даны биографические сведения о выдающихся философах, педагогах и психологах, а также фрагменты из их трудов, относящихся к проблемам социальной педагогики.

Учебное пособие адресовано студентам вузов, осваивающим социально-педагогические профессии, а также преподавателям и всем, кого интересуют проблемы социальной педагогики.

ВВЕДЕНИЕ

Дорогие читатели!

Перед вами книга по истории социальной педагогики. Работая с ней, постарайтесь вдумчиво, а еще лучше - творчески подойти к изучению подобранных в ней текстов, комментариям к ним, а также вопросам-заданиям. Пусть в этом труде вашим девизом станет мудрое изречение древнегреческого философа: «Давайте подумаем и порассуждаем!».

Прежде всего, попытаемся «развести» понятия «общая педагогика» и «социальная педагогика». Конечно, они родственны и очень близки друг другу. Самой природой человечество «приговорено» к заботе о своем будущем, о детях. Поэтому и общая педагогика изначально была пронизана стремлением защитить ребенка, помочь ему выжить, утвердиться в жизни.

Такая задача и сегодня стоит перед каждым педагогом. И все же история, сохранив множественность взаимополезных связей между общей и социальной педагогиками, отделила их друг от друга, определив каждой свою основную функцию. У общей педагогики ею стали воспитание, обучение, образование, а у социальной - защита ребенка и детства. Уточним: последним обязан заниматься каждый педагог. Но только для социального педагога *защита ребенка и детства* является основной профессией - в отличие, например, от таких педагогов, как учитель математики, литературы или руководитель методического объединения.

Отделившись от общей, социальная педагогика в своем развитии обретает многосторонность. В ее теории и практике ныне занимаются проблемами воспитания и перевоспитания в школе и внешкольных учреждениях, заботятся о детях и взрослых, больных и здоровых, проживающих в детских домах и домах престарелых, имеют дело с законопослушными гражданами и правонарушителями, заключенными и отбывшими сроки наказания и др., т.е. приходят на помощь всем, кто в ней действительно нуждается. Кроме того, социальные педагоги специализируются в разных сферах деятельности: экологии, художественном и техническом творчестве, оздоровительно-спортивной и т.д. Это значит, что социальная педагогика все больше проникает в социальные службы. Не случайно в развитых странах понятия «социальный педагог» и «социальный работник» часто воспринимаются как синонимы. Более того, иногда понятие «социальный работник» вытесняет изначальное «социальный педагог».

«Книга для чтения» (в дальнейшем - просто «Книга») поможет вам, имея дело с первоисточниками, разобраться в сущности социальной педагогики и в этапах ее становления и развития. Их три: а) начальный этап (до XVII в.); б) развитие ведущих направлений в социальной педагогике в XVIII-XIX вв. и становление ее как науки; в) социальная педагогика в период научной революции XX в. Поочередная краткая характеристика всех названных этапов дана перед каждым разделом «Книги».

Обращаясь к материалам «Книги», учтите рекомендации ее составителей. Они изложены ниже.

1. Помните, что если практика социальной педагогики зарождалась на заре человечества, в первобытном обществе, то истоки социально-педагогической мысли, ее теории, как и общей педагогики, следует искать в философии. Более того, педагогика, как и многие другие отрасли знаний, возникла в рамках философии, вышла из нее и всегда взаимодействовала с нею. В свою очередь, социальная педагогика, выделившись в самостоятельное системное звено общей педагогики, также никогда не теряла связи с философией, они всегда обогащали друг друга, отыскивая подходы и решения сложных общих проблем: о человеке и личности, его правах и возможностях, целях и методах воспитания и образования, смысле жизни, культуре, религии, нравственности. Часто за, казалось бы, обыденными фразами и мыслями в трудах выдающихся педагогов прошлого кроется глубокий философский смысл. А обыденными они кажутся нам сегодня, с «высот современности». Для того времени, когда эти мысли высказывались, они были свежи и необычны, вызывали бурю восхищения одних и негодование других.

Все выдающиеся педагоги связывали свои успехи в теории и практике воспитания и образования с каким-либо философским учением, а многие из них, например, Песталоцци, Спенсер, Толстой, Наторп, Дьюи, Лай и др. даже создавали «свою» философию. Пришло и утвердилось понимание, что подлинная педагогическая наука немыслима без философских знаний.

В работе с «Книгой» проверяйте себя: удастся ли вам в педагогических по содержанию текстах находить философские смысл и обобщения.

2. При чтении «Книги» у вас может сложиться впечатление, что разные социальные педагоги-мыслители нередко высказывали схожие идеи, другими словами «повторялись». Это так и не так. Действительно, у них встречается много общего: любовь к детям и забота о них, внимание к одним и тем же ведущим принципам образования и воспитания. Поднимаются проблемы религиозности и нравственности, благотворительности, родного языка и народной школы, сословного и общечеловеческого воспитания и т.д. Может быть, такое настойчивое многовековое обращение к одним и тем же темам объясняется неразвитостью информационных систем в те времена? Возможно. Тем более, что истории науки известны случаи, когда одни и те же открытия делались разными учеными в близкое друг от друга время и входили в научный оборот под двумя фамилиями. Например, в физике - закон Бойля-Мариотта, в педагогике - «принцип наглядности», первооткрывателем которого считается Коменский, хотя обращались к данному принципу и другие, задолго до этого педагога.

И все же объяснения такого явления следует искать в другом, тем более, что подобные «повторения» в науке никогда не прекращались и продолжают по сей день. «Секрет» в том, что в любой сфере деятельности, а в интеллектуальной особенно, есть так называемые «вечные темы», к которым писатели, поэты, художники и др. обращаются вновь и вновь. В науке такие «вечные темы» присутствуют в качестве открываемых и изучаемых ею законов. Казалось бы, если понятие «воспитание» заявлено социальным педагогом однажды, то зачем возвращаться к нему снова и снова? Да потому, что оно по

сути неисчерпаемо и постоянно изменяется по множеству его составляющих: целям, задачам, характеру, видам, направлениям, соотношению с самовоспитанием, образованием и т.д. Понимание всего этого у педагогов подчас схожее, но нередко и глубоко отличное. К тому же авторское толкование соотносится с определенными эпохами, устоявшимися традициями, а ведь между ними - многие годы и даже - века. Так, в кажущемся повторении происходит открытие законов, становление научных школ, направлений, воспитательных и образовательных систем.

Вчитываясь в тексты «Книги», обращайтесь внимание на подобные «повторы», фиксируйте то новое, что каждый раз стоит за ними и их возможные последствия в теории и практике.

3. «Книга» обращена к истории социальной педагогики. Но вы наверняка заметите, что в основных текстах само понятие «социальная педагогика» встречается крайне редко. Даже напрашивается вопрос: а чем же «Книга» по истории социальной педагогики отличается от обычной хрестоматии по истории педагогики? Давайте порассуждаем.

Полистав хрестоматию по истории педагогики, мы убедимся, что и в ней понятие «педагогика», возникшее в древней Греции, в текстах первоисточников выделяется далеко не сразу. Потребовались века для становления педагогики как науки и еще какое-то время для «оформления» и введения ее названия в научный оборот и словарь. Почти до XVIII в. педагогика «жила» преимущественно под чужим именем.

Подобное происходило и с социальной педагогией. Выделившись в структуре общей педагогики из философии, она - труженица - накапливала свой материал, требуемый ее функциональным назначением. Если общая педагогика обрела статус науки в конце XVII в., то у социальной педагогики как, впрочем, и у всех иных ветвей педагогического древа, процесс научного признания был более длительным. К тому же он требовал «кооперации» не только с общей педагогией, но и с другими педагогическими науками. В частности, существенное влияние на становление социальной педагогики оказала педология - наука о всестороннем и комплексном изучении ребенка.

Когда же обращаются к конкретным основоположникам социальной педагогики как науки, то чаще других называют имена Песталоцци, Оуэна, Спенсера, Наторпа. В их взглядах и наследии отчетливо прослеживается идея зависимости целей, содержания и результатов воспитания от социальных условий.

Из названных педагогов стоит особо выделить немецкого педагога и философа Пауля Наторпа(!). Опираясь на обширное педагогическое наследие и считая себя последователем Песталоцци, он, пожалуй, первым ввел термин «социальная педагогика» и попытался определить ее сущность, понятия и категории (книга «Социальная педагогика», 1899 г.). Следовательно, и оформление социальной педагогики как науки относится к концу XIX - началу XX вв. Поэтому в более ранних трудах термин «социальная педагогика» практически отсутствует. А может быть вы найдете его в чьих-то сочинениях, если не в таком наименовании, то идентичным ему по сущности?

4. Отсутствие термина «социальная педагогика» до конца XIX в. не означает, что не было и ее самой. Как науки - да, еще не было. Но как социально-педагогическая практика, а затем в качестве социально-педагогической мысли, реализуемой в деятельности, она существует издавна. Проблема в том, чтобы найти «шаги» социальной педагогики во времени, все более отчетливо видимые и значимые.

Социально-педагогические взгляды и подходы, например, к воспитанию, формированию личности, можно обнаружить почти у всех выдающихся педагогов. Составители «Книги» отдали (не без дискуссий!) предпочтение тем педагогам, в чьих трудах социальные аспекты воспитания и образования обозначены и обоснованы, на наш взгляд, несколько ярче. Но это, конечно, не значит, что не стоит знакомиться с сочинениями и взглядами других педагогов. Наверняка, и у них можно найти немало интересных суждений социально-педагогического плана. При последующем возможном переиздании «Книги», составители обязательно обратятся к новым персонажам.

5. Теперь о самих «шагах» в истории социальной педагогики. Они были трудны, множественны и разнообразны. Чтобы лучше и осмысленнее разобраться в них, используйте ваши навыки самостоятельной работы. Здесь вариантов много. Но желательно, чтобы они помогали решению главной задачи - поиску социально-педагогического в развитии педагогической практики, мысли и науки. Проблема сложная. Часто действительно не легко отделить одно от другого, поскольку, напомним, вся истинная общая педагогика пронизана духом социальности.

Продвигаясь в чтении первоисточников от одного социального педагога к другому, фиксируйте в текстах то, что, по-вашему, имеет социально-педагогическое звучание. Отталкивайтесь от понятия «социальный (ая, ое)» в самом широком понимании: связанный с жизнью и отношениями людей в обществе; имеющий отношение к слоям населения (социальным группам) и классам; порождаемое условиями жизни, (социальной) средой и т.д.

А затем, изучая тексты, попытайтесь данную общую трактовку социального соотнести с педагогически конкретными мыслями и идеями авторов. Примерам таких возможностей, как говорят, нет числа: влияние условий жизни (социальной среды) на воспитание и образование; зависимость целей и характера воспитания от общественных (социальных) отношений;

каким должно быть общество (социальная среда), чтобы обеспечить рациональное воспитание; зависимость содержания образования от социальных отношений; каковы роль и интересы государства в воспитании и образовании молодого поколения;

как воспитание и образование могут, в свою очередь, влиять на социальную жизнь; соотношение семейного и общественного воспитания; зависимость воспитания и образования от религии и нравственности в различных социальных условиях; взаимоотношения поколений (проблема «отцов и детей»); как в истории человечества происходило нарастание все более и более щадящего, благожелательного отношения к ребенку; каковы оптимальные формы (виды) заботы общества о детях и как эти формы

изменялись с развитием общества; личность социального педагога, формы и методы его деятельности на разных этапах истории человечества; каков идеал социальной защищенности ребенка, и как общество продвигается к нему и т.д.

Немало? Но, поверьте, это лишь небольшой участок огромного «поля» социальной педагогики. В работе с текстами постарайтесь максимально расширить его, фиксируя ваши находки и соображения. Есть смысл из ряда социально-педагогических взглядов и идей каждого педагога выделить самое существенное, главное. К примеру, у Конфуция (551-479) им может быть забота старшего поколения о младшем и ответная реакция последнего, следование универсальным законам общественной жизни. Аристотель (384-322) - автор идеи о социально-воспитательных обязанностях государства. Спенсер (1820-1903) видел реализацию главной идеи человеческого назначения - «жить полной жизнью» - в овладении социальными видами деятельности и т.д.

Но не забывайте: у вас может быть свое мнение и по отбору социально-педагогических идей и взглядов того или иного автора, и определению их основополагающего «звена». Что же, рассуждайте и доказывайте!

б. При работе с текстами «Книги» помните о тех, подчас невероятно суровых исторических условиях, в которых развивалась социальная педагогика, жили и трудились ее создатели. Постарайтесь соотносить их реальные возможности с действительностью. Они, гении мысли, еще многого не знали, не стесняясь признаться в этом, и многого не могли. И все же стремились опередить время, прорваться через подчас жесткие заслоны, внести в жизнь нечто новое, светлое, стоящее. Таков закон жизнедеятельности любого поколения, в том числе и нынешних.

И еще. Социальной педагогике трудно было бы выжить в одиночку. Поиск союзников и совместная деятельность с ними - ее постоянная забота. На возникновение социальной педагогики, ее развитие и оформление в самостоятельную педагогическую отрасль существенное влияние оказали, кроме уже названных общей педагогики и педологии, такие общественно значимые социальные субъекты как мировые религии и церкви, а также благотворительность в ее разнообразных проявлениях. Передовые идеи социальной педагогики находили отклик и поддержку среди прогрессивно настроенных и мыслящих слоев населения.

Словом, союзники были, но разные. Каждый из них действовал своими методами, исходил из собственных убеждений, и все же все они объективно, правда, не без шагов «не в ногу», вызываемых разными социальными интересами и обстоятельствами, действовали во благо ведущей функции социальной педагогики - защиты детей и детства. С оформлением мирового педагогического сообщества данный процесс получил ускорение. Обо всем этом вы прочтете в кратких текстах, предваряющих каждый из трех разделов «Книги для чтения».

Читайте, ищите, думайте, рассуждайте!

Желаем успеха!

Составители

ГЛАВА I. НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ (С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН ДО XVII В.)

Первый период в истории развития социальной педагогики начался еще в эпоху существования первобытных обществ и длился вплоть до XVII в., включив в себя время существования как рабовладельческих, так и феодальных государств. Объясняется это прежде всего наличием уже на самых ранних этапах человеческой истории проблем социализации, а следовательно и необходимости их решения. Но при характеристике социально-педагогических идей в первобытном обществе можно говорить лишь о практике воспитания. Воспитание как социальное явление появляется с выделением человека из животного мира, с систематическим занятием трудом и передачей опыта от поколения к поколению. В этом плане в рассматриваемый период происходит становление самого воспитания как вида деятельности. Сначала оно существовало как инстинктивное и стихийное действие (слово «воспитание» на разных языках имеет своими корнями слова «питать», «вращивать»), а в последующем - в виде осознанной и специфической деятельности;

появляются люди, занимающиеся ею - воспитатели, наставники. Со временем процесс воспитания усложняется, становится разным по возрасту, полу, содержанию, обращается внимание на его нравственную сторону (воспитание таких нравственных качеств как послушание, смелость, выполнение обрядов, следование традициям, взаимная выручка, гостеприимство и т.д.). Наконец выделяется и становится массовым семейное воспитание.

Следует отметить, что археологические данные позволяют судить о наличии в первобытном обществе помощи больным и раненым (раскопки захоронений, в которых погребенные, судя по особенностям скелета, имели травмы, последствия перенесенной болезни в детском возрасте или задолго до смерти). Подтверждается это и этнографическими данными. У различных народов Африки и Австралии, находящихся на стадии первобытного общества, существует половозрастное разделение труда. Старейшие обучают детей всем необходимым для выживания умениям и навыкам. Причем для нездоровых, слабых физически детей находят более простые, но полезные для коллектива занятия.

Это также позволяет судить о самых ранних проявлениях социально-педагогической практики в эпоху первобытного общества. Но, подчеркнем еще раз, что в этот период происходит лишь становление воспитательного процесса. Результаты и открытия были выстраданы за миллионы лет в борьбе за существование, в которой главным воспитателем выступала суровая действительность с ее жесткими уроками, а поощрением за успехи и наказанием за ошибки подчас становилась жизнь или смерть.

Если период первобытности был временем становления социально-педагогической практики, то период появления первых цивилизаций древнего мира можно считать временем формирования социально-педагогической

мысли. Связано это прежде всего с появлением письменности и закреплением за педагогическими идеями конкретного авторства в письменных источниках.

Социально-педагогические мысли в рабовладельческих государствах Востока изначально формулировались и собирались неизвестными авторами и часто составляли тексты священных книг (в Китае - Шукинг, Индии - Веды, Египте - книги бога Тота и т.д.).

Лишь с середины и второй половины I тыс. до н.э. можно назвать имена творцов социально-педагогических идей.

Безусловно, неопределимый вклад в развитие социально-педагогической мысли внесли античные (греческие и римские) философы. В частности, **Сократ** (469-399 гг. до н.э.) выдвинул знаменитый тезис: «Познай самого себя», утверждая при этом, что познание может уничтожить в человеке все злое и вернуть человеческую природу в изначальное состояние добра.

Демокрит (460-370 гг. до н.э.) в своем учении обосновывал тезис о необходимости соотношения природы ребенка и воспитания. Таким образом, он одним из первых сформулировал принцип природосообразности. Кроме того, по его мнению, начинать воспитывать ребенка следовало с малых лет, учитывая при этом окружающую среду, опираясь на пример взрослых, авторитет семьи и родителей, приучая детей к труду.

Конечно, этот список можно продолжить. Но мы здесь давали краткую характеристику лишь основным идеям мыслителей, фрагменты трудов которых не вошли в «Книгу». И далее будем делать также.

Но, несмотря на все положительные достижения, педагогика древности была рабовладельческой, рассчитанной только на детей знатных, свободных и богатых граждан государства.

Впрочем, и после уничтожения рабства, в феодальном обществе образование оставалось привилегированным. Кроме того, характерными чертами системы воспитания периода феодализма (VI-XIII вв.) были аскетизм, строгое следование канонам мировых религий. Среди нравственных ценностей, которые пытались привить подрастающему поколению творцы социально-педагогической мысли того времени, появились мотивы сострадания, помощи ближним, в особенности слабым: больным и нищим, что также проповедовалось христианством.

В XIV-XV вв. сначала в Италии, а затем и в других странах Европы быстро развиваются капиталистические отношения. Нарождающейся буржуазии, передовым дворянам, многим образованным людям были чужды церковные принципы аскетизма, греховности, покорности человека судьбе. Складывается новая, раннебуржуазная культура, для характеристики которой обычно употребляют понятия «Возрождение» и «гуманизм». Первое из них подчеркивает связь новой культуры с античной, в которой легко просматривались «новые» желаемые идеалы:

оптимизм и радостное восприятие мира, красота человека, состоящая в гармоническом сочетании его умственных и физических способностей.

Понятие же «гуманизм» (лат. *humanus* - «человечный») свидетельствовало, что в центре новой культуры не божество, а человек,

созданный для счастья, наслаждения природой, любовью, искусством, образованием, наукой. Он и сам должен быть красив телом, умом, душой. Только человек в силу своего разума, веры в успех, активности, воли является творцом всех ценностей и собственного счастья. И дело здесь не в его родовитости, знатности, а в личных качествах, индивидуальности. Это был настоящий гимн Человеку, создание его культа. Вместе с тем гуманисты открыто не выступали против церкви. Одни просто боялись ее, другие - по убеждениям. Бога они считали лишь творцом, однажды приведшим в движение мир и с тех пор не вмешивающегося в деятельность людей.

Многие гуманисты в XIV-XVI вв. или сами были педагогами, или обращались к педагогической теории, в том числе и к ее социально-педагогическим аспектам. Заметим, что идеи гуманизма в педагогике прослеживаются с древнейших времен. Истинное воспитание по своей сущности всегда означает заботу о ребенке, его настоящем и будущем.

Безусловно, интереснейшим примером в этом отношении является опыт итальянского педагога-гуманиста **Витторино Да-Фельтре** (1378-1446 гг.), создателя одной из первых в истории школ интернатного типа. В этой школе воспитывались дети как из богатых, так и из бедных семей, причем бедняки - на деньги самого Витторино. Она принципиально отличалась от средневековой аскетической школы, не случайно ее называли «Домом игр» или «Домом радости».

Воспитание в школе В. было разумно строгое: воспитанники находились под постоянным надзором, беспрекословно подчинялись школьным порядкам. В. удалил лишнюю прислугу, упростил стол и платье, большое внимание уделял физическим упражнениям (при всякой погоде!), в том числе играм, плаванию, верховой езде, гимнастике, фехтованию, развивал гибкость и грацию, приучал к умеренности во всем, закалке. Среди учеников формировался дух дружбы, любви, заботы и взаимопомощи. В. считал, что важнее всего жить нравственно правильно, чем, скажем, хорошо писать и читать, и что дурной человек никогда не станет настоящим ученым. Заботясь о нравственном состоянии детей, он отбирал для чтения соответствующую литературу.

Метод обучения был занимательный, сочетался с постоянными усилиями В. лучше постичь характер и склонности детей. В преподавании он был талантлив: стремился к простоте, широко применял практические занятия, наглядность. Наказания допускал только за непослушание, дерзость, лень. Здесь были равны все: и дети знатных, и простых родителей. В. полагал, что лучше предупреждать, чем поправлять проступки, и что разумная доброта в сочетании со справедливой твердостью является лучшей основой нравственной дисциплины.

Следует отметить, что в описываемый период религия, педагогика и социальная педагогика развиваются параллельно, хотя и не без противоречий.

Религия и церковь (имеются в виду мировые религии) издавна утверждали общечеловеческие ценности. В религиозных сказаниях, священных книгах и другой литературе, молитвах, проповедях значительное место

отводилось нравственным заповедям, отношениям между людьми, заботе о ближнем, детях. На таких основах воспитывались многие поколения. Длительное время церковь в заботе об «обиженных» детях была лидером. К ней обращались не только за духовной помощью, но и за медицинской, материальной, у нее искали защиты от несправедливости, насилия. У религиозных организаций во всем мире есть богатые традиции. Например, в Европе с античных времен детей-подкидышей оставляли у дверей храмов, зная, что о них позаботятся.

Судя по источникам, первые воспитательные дома для брошенных детей появились при церквях в IV в. в городе Кесария (Малая Азия) по инициативе епископа **Василия Кесарийского**. В 787 г. подобное учреждение открывается при соборе в Милане. Долгое время оно оставалось единственным в Европе, и лишь к XIV в. число воспитательных домов возрастает до 30. Любопытно, что в них уже тогда не только заботились о детях, но и вели профилактическую работу: помогали матерям, предупреждая отказ от ребенка, передавали детей в семьи, преимущественно крестьянские, осуществляли контроль за их воспитанием. И в дальнейшем многие детские приюты возглавлялись церковнослужителями. Был широко известен, например, воспитательный дом, созданный в 1640 г. в Париже знаменитым священником **Винцентом Деполем**. Ему удалось добиться финансирования дома от доходов короля Людовика XIV и дворянской знати. Создавались ордена - крупные церковные организации, занимавшиеся благотворительностью и ставшие на этом поприще широко известными.

Большинство великих педагогов и мыслителей, в особенности периода феодализма, были глубоко верующими людьми и проповедовали те же идеи гуманности, что и христианство. Неслучайно их произведения изобилуют цитатами и примерами из Священного писания, а основное предназначение видится в служении богу, что фактически означает быть глубоко нравственным человеком и приносить пользу ближним.

В данную главу вошли отрывки из произведений Конфуция, Платона, Аристотеля, Квинтилиана, Владимира Мономаха, Я.А.Коменского. Наверное, вы, дорогие читатели, уже поняли, что философов, внесших огромный вклад в историю развития социально-педагогической мысли в указанный период множество и именами, указанными здесь, их список не исчерпывается.

Задание: Постарайтесь самостоятельно расширить его, выделив при этом основания, по которым их можно отнести к социальным педагогам. И не забывайте о поисках главных идей в социально-педагогических взглядах каждого мыслителя, их возможной систематизации. А еще постарайтесь выбрать из них самые яркие и впечатляющие высказывания - афоризмы. Учтите, что эти задания являются сквозными. Постарайтесь выполнять их, работая с каждой главой «Книги для чтения».

Приключения доисторического мальчика

«Крек» означало «птицелов». Мальчик получил такое прозвище недаром: с самого детства он отличался необычайной ловкостью в ночной ловле птиц; он захватывал их сонными в гнездах и с торжеством приносил в пещеру. Случалось, за такие успехи его награждали за обедом изрядным куском сырого костного мозга - почетного блюда, приберегаемого обычно для старейшин и отцов семейства.

Крек гордился своим прозвищем: оно напоминало ему о ночных подвигах.

Мальчик обернулся на крик, мгновенно вскочил с земли и, захватив связку камыша, подбежал к старику.

У каменной лестницы он положил свою ношу, поднял в знак почтения руки ко лбу и произнес:

- Я здесь. Старейший! Чего ты от меня желаешь?

- Дитя, - ответил старик, - все наши ушли еще до зари в леса на охоту за оленями и широкорогими быками. Они вернутся только к вечеру, потому что - запомни это - дождь смывает следы животных, уничтожает их запах и уносит ключья шерсти, которые они оставляют на ветвях и корявых стволах деревьев. Охотникам придется много потрудиться, прежде чем они встретят добычу. Значит, до самого вечера мы можем заниматься своими делами. Оставь твой тростник. У нас довольно древков для стрел, но мало каменных наконечников, хороших резцов и ножей: все они обточились, зазубрились и обломались.

- Что же ты повелишь мне делать. Старейший?

- Вместе с братьями и со мной ты пойдешь вдоль Белых холмов. Мы запасемся большими кремнями; они часто попадают у подножия береговых утесов. Сегодня я открою тебе секрет, как их обтесывать. Уже пора, Крек. Ты вырос, ты силен, красив и достоин носить оружие, сделанное собственными руками. Обожди меня, я пойду за другими детьми.

- Слушаюсь и повинуюсь, - ответил Крек, склоняясь перед стариком и с трудом сдерживая свою радость. (...)

Старик назвал Крека красивым, большим и сильным. Он, должно быть, хотел подбодрить мальчика: ведь на самом деле Крек был мал, даже очень мал, и очень худощав.

Широкое лицо Крека было покрыто красным загаром, надо лбом торчали жидкие рыжие волосы, жирные, спутанные, засыпанные пеплом и всяким сором. Он был не слишком красив, этот жалкий первобытный ребенок. Но в его глазах светился живой ум; его движения были ловки и быстры. (...)

Наконец старик вышел из пещеры и стал спускаться по высоким каменным ступеням с проворством, удивительным для его преклонных лет. За ним шла целая орда мальчуганов-дикарей. Все они, как и Крек, были чуть прикрыты от холода жалкими плащами из звериных шкур.

Самый старший из них - Гель. Ему уже минуло пятнадцать лет. В ожидании того великого дня, когда охотники наконец возьмут его с собой на охоту, он успел прославиться как несравненный рыболов.

Старейший научил его вырезывать из раковин острием кремневого осколка смертоносные крючки. Самодельным гарпуном с зазубренным костяным наконечником Гель поражал даже громадных лососей.

За ним шел Рюг большеухий. Если бы в то время, когда жил Рюг, человек уже приручил собаку, о Рюге непременно сказали бы: «У него собачий слух и нюх». Рюг по запаху узнавал, где в частом кустарнике созрели плоды, где показались из-под земли молодые грибы; с закрытыми глазами распознавал он деревья по шелесту их листьев.

Старейший подал знак, и все двинулись в путь. Гель и Рюг гордо выступали впереди, а за ними серьезно и молча следовали все остальные.

Все маленькие спутники старика несли на спине корзины, грубо сплетенные из узких полосок древесной коры; одни держали в руках короткую палицу с тяжелой головкой, другие - копьё с каменным наконечником, а третьи - что-то вроде каменного молота.

Они шли тихо, ступали легко и неслышно. Недаром старики постоянно твердили детям, что им надо привыкнуть двигаться бесшумно и осторожно, чтобы на охоте в лесу не спугнуть дичь, не попасть в когти диким зверям, не угодить в засаду к злым и коварным людям.

Матери подошли к выходу из пещеры и с улыбкой смотрели вслед уходящим.

Тут же стояли две девочки, стройные и высокие, - Маб и Он. Они с завистью смотрели вслед мальчикам.

Только один, самый маленький, представитель первобытного человечества остался в дымной пещере; он стоял на коленях около очага, где посреди огромной кучи пепла и потухших углей слабо потрескивал огонек.

Это был младший мальчик - Ожо.

Ему было грустно; время от времени он тихо вздыхал: ему ужасно хотелось пойти со Старейшим. Но он сдерживал слезы и мужественно исполнял свой долг.

Сегодня его черед поддерживать огонь от зари до ночи.

Ожо гордился этим. Он знал, что огонь - самая большая драгоценность в пещере; если огонь погаснет, его ждет страшное наказание. Поэтому, едва мальчуган замечал, что пламя уменьшается и грозит потухнуть, он начинал быстро подбрасывать в костер ветки смолистого дерева, чтобы вновь оживить огонь.

Э. д'Эрвилли. Приключения доисторического мальчика.- Свердловск, 1987.-С.14-17.

Конфуций

БЕСЕДЫ И СУЖДЕНИЯ

КОНФУЦИЙ (551-479), мудрец и педагог. Древний Китай. Основоположник *конфуцианства* - этико-политического и педагогического учения мирового масштаба. Оно и поныне оказывает сильное воздействие на культуру и другие стороны жизни Китая. Авторитет К. огромен, его рассудительное и практическое учение вписалось в жизнь народа и на много веков определило характер китайской системы образования, а сам он провозглашен «учителем 10 тысяч поколений».

Обладая огромной эрудицией, К. был противником таинственности, всего непонятого. Незначительное место в его мировоззрении занимала религия. Конечная цель человека, по К., чисто земная: укрепление нравственности и преодоление невзгод в создаваемом гармоничном обществе. Для этого нужно следовать универсальным законам жизни - *гуманности и этикету* (Жень и Ли). Они просты. Гуманность в том, чтобы не делать другим того, чего не желаешь себе. И это, считал К., не столько божественная заповедь, сколько свойство человека, который по своей природе более склонен к добру, чем ко злу. Этикет воплощается в соблюдении традиций, почитании родителей, старших в семье, покорности государю.

Общая же задача гуманности и этикета - воскрешение утраченного «золотого века», образец которого дан в древних писаниях. Он наступит в результате настойчивого труда и самоусовершенствования людей. Отсюда и основная цель воспитания - «благородный муж», «совершенный человек». Главное в образовании - знание исторического наследия, а в поведении - верность старине, древним обычаям. Нужно, учил К., жить в согласии с принципами *Порядка и Середины*, что предполагает обдуманность поступков, неторопливость и основательность, педантичное исполнение правил, умеренность во всем, в том числе в чувствах. Но следует быть активным, вмешиваться в ход событий, заботиться о близких. Еще один принцип поведения К. называл «Исправлением имен»: каждый обязан вести себя в строгом соответствии с занимаемым положением. Отец должен быть настоящим отцом, чиновник - чиновником. Плохо, когда государь является таковым лишь по имени, а на деле гуляка или зверолов.

В учении К. есть общее с будущими идеями Платона. Но еще больше в нем *общечеловеческого*: чтобы быть счастливым, строй свою жизнь на доброте, трудолюбии, порядочности, почитай старших, традиции, люби семью, народ, страну. Поэтому учение К. вышло за рамки Китая, получило мировую известность, и сегодня у него множество почитателей в разных странах.

Письменных трудов К. не оставил. Но ученики и последователи записали его высказывания в книге «Лунь-Юй» («Беседы и суждения») - несистематизированные афоризмы, начинающиеся словами: «Учитель сказал...».

Беседы и суждения¹

Глава I

...Учитель сказал: «В хитрых речах и в поддельном выражении лица редко встречается человечность».

Учитель сказал: «Молодежь дома должна быть почтительна к родителям, вне дома уважительна к старшим, отличаться осторожностью и искренностью, обильною любовью ко всем и сближаться с людьми человечными. Если, по исполнении сего, останется свободное время, то посвящать его учению».

Учитель сказал: «Не беспокойся о том, что тебя люди не знают, а беспокойся о том, что ты не знаешь людей». (...)

Глава III

Учитель сказал: «Если человек нечеловечен, то что толку в церемониях? Если человек нечеловечен, то что толку в музыке?»

Глава IV

Учитель сказал: «Прекрасна та деревня, в которой господствует человечность. Если при выборе места мы не будем селиться там, где царит человечность, то откуда можем набраться ума?»

Учитель сказал: «Человек, не имеющий человечности, не может долго выносить бедность и не может постоянно пребывать в радости. Человеколюбивый находит спокойствие в человечности, а мудрый находит в ней пользу».

Учитель сказал: «Только человечный может и любить людей и ненавидеть их».

Учитель сказал: «Если у кого есть истинное стремление к человечности, тот не сделает зла».

Учитель сказал: «Я не видел, чтобы у человека не достало сил быть человечным, если бы он мог приложить к этому старание. Может быть, такие люди есть, но я их не видел».

Учитель сказал; «Благородный муж знает долг, а низкий человек знает выгоду».

Учитель сказал: «Добродетель не бывает одинокой, у нее непременно есть последователи (соседи)». (...)

Глава V

Учитель сказал: «Тот, кто знает учение, уступает тому, кто находит в нем удовольствие».

Цзы-гун сказал: «Если бы нашелся человек, который щедро раздавая народу, мог бы помочь всем, что Вы скажете о нем? Можно ли назвать его человечным?» «Не человечным только, - сказал Учитель. - Но непременно мудрым. (...) Человечный муж сам, желая иметь устои, создает их и для других, сам, желая развиваться, развивает и других. Быть в состоянии смотреть на других, как на самого себя, - вот что можно назвать искусством человечности».

Учитель сказал: «То, что мы не преуспеваем в добродетели, не уясняем себе изучаемого, не может устремляться на зов долга и не в состоянии исправить свои недостатки - вот о чем я скорблю».

Глава VII

Учитель сказал: «Стремись к истине, держись добродетели, опирайся на гуманность и забавляйся свободными искусствами».

Учитель сказал: «Думаете ли вы, дети, что я скрываю от вас что-нибудь? Нет, я от вас ничего не скрываю; все мои деяния вам известны. Таков я».

Учитель учил четверем предметам: письменам, нравственности, преданности и искренности».

Учитель сказал: «Далеко ли от нас человечность? Когда мы хотим ее, то она у нас под руками».

Глава VIII

Конфуций сказал: «На молодежь следует смотреть с уважением. Почему знать, что будущее поколение не будет равняться с настоящим. Но тот, кто в сорок-пятьдесят лет не приобрел известности, уже не заслуживает уважения». (...)

Глава XII

На вопрос... о человечности учитель отвечал: «Человечность - это любовь к людям». На вопрос: «Что такое знание?» - Учитель отвечал: «Знание - это знание людей». Фань Чи не понял. Учитель сказал: «Возвышая людей честных и преграждая путь бесчестным, мы можем сделать бесчестных честными». (...)

Глава XIV

Учитель сказал: «Любящий человек разве может не поощрять к труду (того, кого он любит)? Преданный разве может не вразумлять (своего государя)?»

На вопрос Цзы-лу, что значит быть благородным человеком, Учитель сказал: «С благоговением относиться к самоусовершенствованию». «Это все?» - сказал Цзы-лу. «Исправлять самого себя, чтобы через это доставлять спокойствие людям», - сказал Учитель. «Это все?» - спросил Цзы-лу. Учитель сказал: «Исправлять себя для доставления спокойствия народу».

Глава XV

Учитель сказал: «Если будешь требователен к самому себе и снисходительным к другим, то избавишься от ропота».

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

Учитель сказал: «Человек может сделать великой истину, но не истина человека».

Учитель сказал: «Ошибки, которые не исправляются, вот настоящие ошибки».

Учитель сказал: «Народ нуждается в человечности более, чем в огне и воде; я видел Людей, умирающих от огня и воды, но не видел умиравших от того, что они были человечны».

Конфуций.- М., 1996.-С, 38-87.

Записки об обучении²

Учитель сказал: «Народ нуждается в человечности более, чем в огне и воде; я видел людей, умирающих от огня и воды, но не видел умиравших от того, что они были человечны».

Учитель сказал: «В человечности не уступай и учителю». Учитель сказал: «Благородный муж прям и тверд, но не упрям».

Учитель сказал: «В обучении нет различий между людьми». ...Конфуций сказал: «Кто в состоянии исполнить пять требований, тот будет человечен». - «Позволю спросить, что это такое?» Конфуций сказал: «Почтительность, великодушие, искренность, сметливость и доброта. Если человек почтителен, то он не подвергается пренебрежению, если человек великодушен, то он привлекает к себе всех, если он честен, то люди полагаются на него, если он сметлив, то он будет иметь заслуги, если он милостив, то в состоянии будет распоряжаться людьми».

Когда благородный муж учит и воспитывает, он ведет, но не тянет за собой, побуждает, но не заставляет, указывает путь, но не позволяет ученику идти самому. Поскольку он ведет, а не тянет, он пребывает в согласии с учеником. Поскольку он побуждает, а не заставляет, учеба дается ученику легко. Поскольку он лишь открывает путь, он предоставляет ученику возможность размышлять. Согласие между учителем и учеником, легкость учения и возможность для ученика думать самому и составляют то, что зовется умелым наставничеством.

Там же. - С. 84-87.

Из книги «Мэн-Цзы»³

Глава II

2

...Говорят, что все люди обладают чувством сострадания, это можно видеть из следующего: люди, вдруг увидав, что ребенок готов упасть в колодезь, испытывают чувство испуга и сострадания, и это не потому, что хотят завязать дружбу с его родителями, не потому, что домогаются похвал от своих соседей и друзей и не потому, наконец, что для них неприятна дурная репутация.

Из этого видно, что не имеющий чувства сострадания - не человек; что не имеющий чувства стыда и отвращения ко злу - не человек; что не имеющий чувства самоотречения и уступчивости - не человек; не человек и тот, кто лишен способности одобрять и порицать.

Чувство сострадания есть начало человечности. Чувство стыда и отвращения ко злу есть начало справедливости. Чувство самоотречения и уступчивости есть начало житейских правил. Способность одобрения и порицания есть начало мудрости.

Эти четыре начала у человека то же, что четыре конечности тела. Когда люди, имея эти четыре начала, сами говорят, что они не могут развить их, то они самогубители, а кто говорит, что князь его не может развить их, тот губит своего князя.

Имеющиеся в нас четыре начала мы должны уметь развить и довести до полноты. Они подобны только что воспламеняющемуся огню, только что пробивающемуся роднику. Если мы доведем их до полноты, то их достаточно будет для защиты всей вселенной; если же не доведем их до полноты, то их не хватит для служения родителям». (...)

4

...Учиться у других делать добро - значит помогать другим делать его. (...)

Глава IV

3

Мэн-цзы сказал: «Нравственные воспитывают безнравственных, способные воспитывают неспособных. Поэтому люди радуются иметь талантливых и нравственных отцов и старших братьев; но, если нравственные будут бросать безнравственных, а способные - неспособных, в таком случае между талантливыми и нравственными и между неспособными и безнравственными почти не будет никакой разницы».

Мэн-цзы сказал: «Какие печальные последствия должны нести те, которые говорят о чужих недостатках!». (...)

Глава VI

4

...Если люди не делаются добрыми, то это не по вине их способности к добру.

У всех людей есть чувство сострадания, есть чувство стыда и негодования, есть чувство почтения и благоговения, есть чувство правды и неправды. Чувство сострадания - это человечность; чувство стыда и негодования - это справедливость; чувство почтения и благоговения - это правила приличия; чувство правды и неправды - это способность познания. Человечность и справедливость, правила приличия и способность познания - они не извне вливаются в нас, а мы их действительно имеем в себе, но только не думаем о них. Поэтому и сказано: «Если будете искать их, то найдете, а если оставите в стороне, то потеряете их. С утратой их одни удаляются от добра на расстояние вдвое большее, другие впятеро большее, а некоторые - на бесконечное расстояние и вследствие этого не в состоянии использовать в полной мере свою способность к добру.

Покрытая лесом, гора Нью когда-то была прекрасна, а теперь, когда благодаря тому, что она сделалась предместьем столицы большого государства,

деревья порубили топорами и секирами, - можно ли считать ее прекрасною? Но под влиянием постоянного действия животворного воздуха, дождя и росы от деревьев пошли отпрыски, а тут опять выпустили туда коров и овец. Благодаря этому гора имеет обнаженный вид. Люди, видя ее обнаженной, думают, что на ней никогда не было лесу. Это разве природа горы?

Так и с человеком. Хотя бы у него оставалось только то, что составляет человека, - разве можно допустить, чтобы у него не было чувств человеколюбия и справедливости? То, посредством чего он теряет свое коренное доброе чувство, - это как бы топоры и секиры по отношению к деревьям. Подвергаясь изо дня в день их ударам, разве возможно допустить, чтобы они сохранили свою красоту? Подрастая в течение дня и ночи, при чистом воздухе спокойного утра, это чувство бывает близко к человеку, но в слабой степени, и сковывается, и губится потом недобрыми деяниями; а так как оно сковывается ими повторно, то живительного влияния ночного воздуха бывает уже недостаточно для сохранения этого коренного доброго чувства, а когда для сохранения его оказывается недостаточно живительного ночного воздуха, тогда природа человека недалеко уходит от природы животных. А люди, видя только эту оскотинившуюся природу, думают, что она никогда не обладала этой силой. А разве это человеческое чувство?

Поэтому нет ни одного предмета, который бы не развивался, если только он будет пользоваться надлежащим уходом, и нет ни одного предмета, который бы не погиб, если не будет пользоваться надлежащим уходом.

Конфуций сказал: «Если держать крепко, то сохранится; если оставить, то погибнет. Для удаления и прихода его нет определенного времени и никто не знает его направления». Не о сердце ли сказано это?» (...)

8

...Мэн-цзы сказал: «Человечность - это сердце человека, а справедливость - это путь Человека.

Как жаль, что люди пренебрегают этим путем и не идут по нему: теряют сердце и не умеют отыскать его.

Когда у человека пропадает собака или курица, он знает, как отыскать их, а утратив сердце, он не знает, как отыскать его.

Учение не имеет другого назначения, как только стремиться к отысканию утраченного сердца.

Вот у человека согнут безымянный палец и не разгибается, он не причиняет ему ни боли, ни неудобства. Но если бы нашелся человек, который мог бы разогнуть его, то тот не счел бы далеким путь из Цинь в Чу только ради того, что у него безымянный палец не такой, как у других.

Когда у человека палец не такой, как у людей, так он умеет чувствовать недовольство, а когда у него сердце не такое, как у других, так он не умеет чувствовать его. Это называется не иметь понятия об относительной степени важности предметов.

Если кто-либо захочет взрастить дерево в два обхвата, то он сумеет, как выходить его. Что же касается собственной личности, то мы не знаем, каким образом воспитать ее». (...)

Глава VII

4

...Мэн-цзы сказал: «В нас есть все. Нет большего удовольствия, когда, обращаясь к себе, мы находим, что мы искренни.

Ближайший способ к отысканию человечности заключается в том, что в деятельности быть усердным и снисходительным к другим». (...)

...Мэн-цзы сказал: «Человеческое умение без обучения - это врожденный талант. Знание чего-либо без размышления - это врожденное знание.

Любить родителей - это выражение человечности; почитать старших - это долг справедливости. Для человека, желающего быть добрым, не нужно ничего другого, как только распространять эти чувства на всех.

Шунь, обитая в глубоких горах, живя с деревьями и камнями и блуждая с оленями и свиньями, мало чем отличался от горного дикаря. Но когда он слышал доброе слово или видел добрый поступок, то уподоблялся (по стремительности к добру) неудержимому течению воды при порыве реки». (...)

Там же. - С. 134-148.

Примечания

¹ - Книга «Беседы и суждения» представляет собой сборник отдельных высказываний Конфуция, записанных учениками уже спустя много лет после его смерти. Настоящий предмет этой книги - сама личность Учителя или даже, точнее, та часть его личности, в которой воплощается воля мудрого к самоустранению всего субъективно-ограниченного в нашем опыте. Текст «Бесед и суждений» публикуется в переводе русского китаевода П.С. Попова.

² - «Записки об обучении» - это древнейшее в Китае сочинение, специально посвященное методике преподавания. Составленное, вероятно, в III веке до н. э., оно свидетельствует о большом практическом опыте, накопленном к тому времени китайцами в области преподавания. Текст печатается в заново отредактированном переводе И.С. Лисевича.

³ - Мэн-цзы (ок. 372-289 гг. до н.э.) - крупнейший последователь взглядов. Тексты Мэн-цзы печатаются в переводе П.С. Попова.

Платон ПРОТАГОР. ЗАКОНЫ. ГОСУДАРСТВО

ПЛАТОН (427-347), философ. Древняя Греция.

Из аристократической семьи. Получил хорошее образование, посетил ряд стран Средиземноморья. Во время одного из путешествий в возрасте 40 лет попал в рабство, был выкуплен и вернулся в Афины.

Педагогические взгляды П. исходят из его философии и учения о государстве. Идеальное государство, учил П., основывается *на разделении обязанностей и труда между тремя сословиями* - философами, воинами и остальными свободными гражданами - земледельцами, ремесленниками, купцами; рабы не в счет.

Сословия же формируются в соответствии со свойствами души, которая сначала пребывает в мире идей, а затем со своими частями (разумная, волевая и чувственная) и добродетелями каждой из них (мудрость, мужество и умеренность) вселяется в человека. При таком раскладе очевидно, какие части-свойства и добродетели у философов-правителей, воинов-защитников и остальных - простолюдинов. Сословия строго отделены друг от друга.

П. был одним из первых, кто выдвинул и обосновал идею *соотношения государства и воспитания*. Воспитание - главная задача государства, в чьих руках оно должно находиться, служить его интересам и его главным сословиям. В предлагаемой П. системе воспитания сочетаются черты афинской и спартанской школ. Организацию и содержание воспитания и обучения он предлагал оформить законодательно.

До 7 лет дети, по П., находятся в общественных воспитательных заведениях (игры, сказки, предания, музыка - больше эмоций!) под присмотром специально назначенных женщин. С 7 до 12 лет они учатся в государственных школах (чтение, письмо, счет, пение, игра на музыкальных инструментах), с 12 лет посещают палестру (физическое воспитание), с 16-ти изучают арифметику, геометрию, астрономию, азы военного дела, с 18 до 20 лет получают специальную военно-физическую подготовку. Далее же образование получают лишь те, у кого разумная часть души обеспечила успехи в овладении науками, прежде всего философией. К 30 годам из их среды выделяются самые способные в эмоциональном плане, которые продолжают обучение еще 5 лет (диалектика, искусство вести беседы, дискуссии), а затем в течение 15 лет как философы участвуют в управлении государством. Все же остальные причисляются к другим сословиям.

П. обращает внимание на профессиональные качества воспитателя-учителя: обладать глубокими знаниями «мира людей», знать натуру ученика, уметь преподавать «не насильно, а играючи», так как «свободный человек никакой науке не должен учиться рабски».

При очевидной надуманности идеального государства с его населением из трех сословий (и рабами) и связями с «миром идей» в педагогических взглядах П. немало интересного: взаимодействие государства и воспитания, преемственность в воспитании, выявление талантов и забота о них, методика преподавания, идеи о стандартах в знаниях и умениях и т.д. К учению П. обращались многие педагоги и в средние века, и в более позднее время.

Протагор

.. Пока родители живы, они с малолетства учат и вразумляют своих детей и делают это до самой своей смерти. Чуть только ребенок начинает понимать слова, и кормилица, и мать, и дядька, и сам отец бьются над тем, чтобы он стал

как можно лучше, уча его и показывая ему при всяком деле и слове, что справедливо, а что несправедливо, что прекрасно, а что гадко, что благочестиво, а что нечестиво, что можно делать, а чего нельзя. И хорошо, если ребенок добровольно слушается; если же нет, то его словно кривое, согнувшееся деревцо выпрямляют угрозами и побоями.

А потом, когда посылают детей к учителям, велят учителю Гораздо больше заботиться о благонравии детей, чем о грамоте и игре на кифаре. Учителя об этом и заботятся; когда дети усвоили буквы и могут понимать написанное, как до той поры понимались голоса, кладут перед ними на скамьях творения хороших поэтов, чтобы те их читали, и заставляют детей заучивать их, а там много наставлений, много поучительных рассказов, содержащих похвалы и прославления древних доблестных мужей, - и ребенок, соревнуясь, подражает этим мужам и стремится на них походить.

И кифаристы, со своей стороны, заботятся об их рассудительности и о том, чтобы молодежь не бесчинствовала; к тому же, когда те научатся играть на кифаре, они учат их творениям хороших поэтов-песнотворцев, согласуя слова со звуками кифары, и заставляют души мальчиков свыкаться с гармонией и ритмом, чтобы они стали более чуткими, соразмерными, гармоничными, чтобы были пригодны для речей и для деятельности: ведь и вся жизнь человеческая нуждается в ритме и гармонии.

Кроме того, посылают мальчиков к учителю гимнастики, чтобы крепость тела содействовала правильному мышлению и не приходилось бы из-за телесных недостатков робеть на войне и в прочих делах.(...)

...Зевс, испугавшись, как бы не погиб весь наш род, посылает Гермеса ввести среди людей стыд и правду, чтобы они служили украшением городов и дружественной связью.

Вот и спрашивает Гермес Зевса, каким же образом дать людям правду и стыд. «Так ли их распределить, как распределены искусства? А распределены они вот как: одного, владеющего искусством врачевания, хватает на многих, не сведущих в нем; то же и со всеми прочими мастерами. Значит, правду и стыд мне таким же образом установить среди людей или же уделить их всем?»

«Всем, - сказал Зевс, - пусть все будут к ним причастны; не бывать государствам, если только немногие будут этим владеть, как владеют обычно искусствами. И закон положи от меня, чтобы всякого, кто не может быть причастен к стыду и правде, убивать, как язву общества». (...)

Законы

...Священная наша обязанность - выплатить им (родителям) самые большие и настоятельные долги - главнейшие из всех повинностей; мы должны сознавать, что все, чем мы обладаем и что имеем, принадлежит тем, кто нас родил и вскормил; потому-то и должно по мере сил предоставлять все это к их услугам; во-первых - наше имущество, затем - наше тело, наконец - нашу душу. Только этим можем мы отплатить нашим родителям, когда они состарятся и нужды их увеличатся, за их заботливость, за муки родов и давние страдания, которые они претерпели ради нас в нашем детстве. Всю свою жизнь надо с

особым благоговением относиться к своим родителям, выражая его в речах, потому что тяжелой бывает кара за легкомысленные, брошенные мимоходом слова...

Не оставим также без определения того, что мы разумеем под воспитанием. Ведь теперь, порицая или хваля воспитание отдельных лиц, мы называем одних из нас воспитанными, а других - нет, причем иной раз прилагаем это обозначение и к людям, вся воспитанность которых заключается в умении вести мелкую или морскую торговлю и в других подобных сноровках. В нашем рассуждении мы, очевидно, подразумеваем под воспитанием не это, а то, что с детства ведет к добродетели, заставляя человека страстно желать и стремиться стать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или же властвовать. Только это, кажется мне, можно признать воспитанием... Воспитание же, имеющее своим предметом и целью деньги, могущество или какое-нибудь иное искусство, лишенное разума и справедливости, низко и неблагородно, да и вовсе недостойно носить это имя.

...Хорошо воспитанные дети легко станут хорошими людьми и, став такими, все остальное будут делать прекрасно, в том числе и побеждать в битвах врагов. Воспитание ведет и к победе, победа же иной раз - к невоспитанности. Ведь многие, обнаглев из-за одержанных на войне побед, под влиянием этой наглости преисполнены множеством пороков.

Я утверждаю: ни в одном государстве никто не знает, что характер игр очень сильно влияет на установление законов и определяет, будут ли они прочными или нет. Если дело поставлено так, что одни и те же лица принимают участие в одних и тех же играх, соблюдая при этом одни и те же правила и радуясь одним и тем же забавам, то все это служит незыблемости также серьезных узаконений. Если же молодые колеблют это единообразие игр, вводят новшества, ищут постоянно перемен и считают приятными разные вещи, если они недовольны всегда своим внешним обликом и убором, не признают раз навсегда установленных правил о том, что благообразно и что безобразно, но особенно высоко чтят тех людей, которые постоянно вводят какие-то новшества, что-то иное, непривычное во внешний облик, в цвета и в другие подобные вещи, то мы полностью вправе сказать, что для государства нет ничего более губительного, чем все это. В самом деле, все это незаметно изменяет нравы молодых людей и заставляет их бесчестить старое и почитать только новое.

...Самое великое зло --это господство страсти, когда душа дичает от вожделений. Всего более это проявляется в том, к чему у большинства имеется самое частое и сильное стремление, то есть в насилии, которое следствие дурных природных свойств и воспитания, порождает тысячи побуждений к ненасытному и беспредельному стяжанию имущества либо денег. Причиной же невоспитанности служит распространенное среди эллинов и варваров мнение, превратно восхваляющее богатство. Признавая богатство первым из благ - между тем как на самом деле оно стоит лишь на третьем месте, - они портят и самих себя, и свое потомство. Насколько лучше и прекраснее было бы, если бы

во всех государствах господствовал истинный взгляд на богатство: оно существует ради тела, тело же существует ради души.

...Из-за страсти к богатству, поглощающей весь досуг, люди не заботятся ни о чем, кроме своего собственного достатка. Душа всякого гражданина привязана к этому и больше уже ни о чем не заботится, кроме как о каждодневной выгоде. Всякий про себя полон готовности изучить те науки и те занятия, что ведут к этой цели; все же прочее у них подвергается осмеянию. ...Из-за ненасытной страсти к золоту и серебру всякий готов прибегнуть к любым уловкам и средствам, достойные ли они или нет, лишь бы разбогатеть. Благочестив ли поступок или нечестен и безусловно позорен, это его не трогает, лишь бы только обрести обильную пищу, питье и, словно зверь предаваться всевозможному сладострастию. (...)

Государство

...Значит, у кого нет опыта в рассудительности и добродетели.., кто вечно проводит время в пирушках и других подобных увеселениях, того, естественно, относит вниз, а потом опять к середине, а вот так они блуждают всю жизнь. Им не выйти за эти пределы: ведь они никогда не взирали на подлинно возвышенное и не возносились к нему, не наполнялись в действительности действительным, не вкушали надежного и чистого удовольствия; подобно скоту, они всегда смотрят вниз, склонив голову к земле... и к столам; они пасутся, обжираясь и совокупляясь, и из-за жадности ко всему лягут друг на друга, бодаясь железными рогами, забивая друг друга насмерть копытами - все из-за ненасытности, так как они не заполняют ничем действительным ни своего действительного начала, ни своей утробы. (...)

...Разве не надо смотреть и за остальными мастерами и препятствовать им воплощать в образах живых существ, в постройках или в любой своей работе что-то безнравственное, разнузданное, низкое и безобразное? Кто не в состоянии выполнить это требование, того нам нельзя допускать к мастерству, иначе наши стражи, воспитываясь на изображениях порока, словно на дурном пастбище, много такого соберут и поглотят, - день за днем, по мелочам, но в многочисленных образцах, и из этого незаметно для них самих составится в их душе некое единое великое зло. Нет, надо выискивать таких мастеров, которые по своей одаренности способны проследить природу красоты и благообразия, чтобы нашим юношам, подобно жителям здоровой местности, все шло на пользу, с какой бы стороны ни представилось их зрению и слуху что-либо из прекрасных произведений: это словно дуновение из благотворных краев, несущее с собой здоровье и сразу же, с малых лет, незаметно делающее юношей близкими прекрасному слову и ведущее к дружбе и согласию с ним. (...)

Человек античности: идеалы и реальность.- М., 1992.- С. 98-153.

Аристотель

ПОЛИТИКА

АРИСТОТЕЛЬ (384-322), философ, ученый-энциклопедист. Древняя Греция.

Родился в Стагире, греческой колонии на северном побережье Эгейского моря, где жил до 17 лет. Его первым наставником был отец, придворный врач царя Македонии, учивший сына естествознанию и медицине. Свое образование А. завершал в Афинах, был одним из учеников Платона. В вопросах воспитания не только теоретик, но и практик. В течение 4 лет до 340 г.) - воспитатель Александра Македонского, научил его уважать науку и ученых, любить поэзию и природу. Благодарный Александр присылал учителю из своих походов богатые коллекции растений и животных. Были ли еще в истории случаи подобного общения великого наставника и великого ученика?

Круг научных интересов А. необычайно широк: философия, логика, психология, естествознание, история, политика, этика, эстетика, педагогика. В отличие от Платона отвергал возможность существования идей отдельно от вещей. А. создал наиболее полную *теорию воспитания в античном мире*. Он сторонник воспитания через семью и государство, своим уважением и любовью к семейному началу обозначил одно из важнейших направлений в социальной педагогике. С этапа семейного воспитания учил различать 3 ступени в развитии человека: жизнь физическую, инстинкт и разум. С ними следует соотносить последовательность упражнений и занятий.

Главная задача государства - воспитание в народе добродетели; нравственное и научное образование, по А., важнее всяких войн и завоеваний. Вообще же воспитание должно быть *гармоничным*, включать в себя умственную, нравственную и физическую стороны. По длительности же оно делится на 2 периода: от 7 лет до «бороды» (14-15 лет) и от бороды до 21 года (до 7 лет - в семье). Теоретические вопросы воспитания А. изложил в своих многочисленных трудах. Наиболее авторитетным из них является «Логика», сам ученый называл эту науку аналитической. «Этика» А. состоит из 10 книг, в каждой из которых он последовательно рассматривает, что такое «высшее благо», добродетель, мужество, умеренность, щедрость, великодушие, дружба, наслаждение, доказывает, что назначение человека - в разумной деятельности, а хорошего человека - в хорошем и прекрасном ее выполнении.

В Афинах основал знаменитую философскую школу ликей (лицей), читал в ней по две лекции в день, а точнее, совершал по две прогулки, преподавая на ходу. Здесь же он написал свои важнейшие труды, был обвинен в безбожии, вынужден бежать в Халкиду, где и умер.

Исследования и труды А. охватывали многие отрасли научных знаний, длительное время были высокоавторитетны, а сам он считался величайшим мыслителем античного мира. Что касается педагогики, то в отличие от Платона он «повернул» воспитание человека от его полного подчинения государству к

интересам самого человека, его развития. Значительный интерес представляют и другие идеи А.: общая теория воспитания с его целью и задачами, возрастной периодизацией и этапами, структурой и содержанием; широкий подход к различным сторонам гармоничного развития человека и сущность каждой из них; система государственных школ и т.д.

Задание: Постарайтесь сравнить социально-педагогические взгляды Платона и Аристотеля: кто из них, по-вашему, больше и точнее связал социальную педагогику с государством.

Политика Книга VIII

I часть

1. Вряд ли кто будет сомневаться в том, что законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, так как в тех государствах, где этот предмет находится в пренебрежении, и самый государственный строй терпит от того ущерб. Ведь для каждой формы государственного строя соответственное воспитание - предмет первой необходимости: каждая форма государственного строя отличается присущим ей характером, который обыкновенно и служит к сохранению самого строя и определяет его изначала, как, например, демократический характер строя - демократию, олигархический - олигархию. И всегда наилучший характер государственного строя обуславливает собой и более высокую его форму.

2. Далее, все (прирожденные) способности (человека)» всякое практическое применение их для соответственной каждой из них работы нуждаются в предварительном воспитании и в предварительном приравнивании. Очевидно, все это необходимо и для проявления деятельности в духе добродетели. А так как все государство в его целом имеет в виду одну конечную цель, то, ясно, для всех граждан нужно тождественное воспитание, и забота об этом воспитании должна быть заботою государственною, а не делом частной инициативы. Теперь всякий печется о воспитании своих детей по-своему, каждый и учит их по-своему, как ему вздумается. На деле же то, что имеет в 1 виду общий интерес, должно быть и делаемо сообща. Не следует, сверх того, думать, будто каждый гражданин - сам по себе; нет, все граждане принадлежат государству, потому что каждый из них является частицей государства. А забота о каждой частице, естественно, должна иметь в виду попечение о всем целом, вместе взятом.

3. В этом отношении можно одобрить лакедемонян: они прилагают очень большие заботы о воспитании детей, и оно носит у них общегосударственный характер. Итак, ясно, должны существовать узаконения, касающиеся воспитания, и последнее должно быть общим. Но нельзя оставить без внимания и того, что вообще представляет собою воспитание и как оно должно быть организовано. В настоящее время на этот счет существуют различные точки зрения: не все согласны в том, нужно ли вести Обучение молодых людей в

целях воспитать в них добродетель, или же [вести это воспитание так], чтобы молодые люди могли достигнуть наибольшего счастья; не выяснено также и то, на что нужно обращать при воспитании преимущественное внимание, на развитие ли интеллектуальных способностей, или на развитие нравственных качеств.

4. Вследствие такой неустойчивости во взглядах на современное воспитание и обсуждение (связанных с ним вопросов) является сумбурным, и остается совершенно невыясненным, нужно ли развивать в детях те их душевные свойства, которые им не пригодятся в практической жизни, или те, которые имеют в виду добродетель, или, наконец, те, что ведут к высшему отвлеченному знанию. Каждый из приведенных здесь взглядов имеет своих защитников. Не пришли также ни к какому соглашению и насчет того, что же ведет к добродетели. Так как далеко не все ценят одну и ту же добродетель, то - логическое отсюда следствие - разногласия и в вопросе, касающемся ее применения на практике.

II часть

1. Совершенно очевидно, что из числа полезных (в житейском обиходе) предметов должны быть изучаемы те, которые действительно необходимы, но не все без исключения. Так как все занятия людей разделяются на такие, которые приличны для свободорожденных людей, и на такие, которые свойственны несвободным, то, очевидно, из первого рода занятий должно участвовать лишь в тех, которые не обратят человека, занимающегося ими, в ремесленника. Ремесленными же нужно считать такие занятия, такие искусства и такие предметы обучения, которые делают физические, психические и интеллектуальные силы свободорожденных людей непригодными для применения их к добродетели и для связанной с нею деятельности. Оттого-то мы и называем ремесленными такие искусства и занятия, которыми ослабляются физические силы. Это те работы, которые исполняются за плату; они отнимают досуг для развития интеллектуальных сил человека и принижают их.

2. И из числа «свободных» наук свободорожденному человеку можно изучать некоторые только до известных пределов; чрезмерно же налегать на них, с тем чтобы изучить их во всех деталях, причиняет указанный выше вред. Большая разница существует » том, для какой цели всякий что-нибудь делает или изучает. Вели это совершается в личных интересах, или в интересах друзей, или, наконец, в интересах добродетели, то оно достойно свободорожденного человека; но поступать точно таким же образом в интересах чужих зачастую может оказаться поведением, свойственным наемнику и рабу. Распространенные ныне предметы обучения, как уже замечено выше, носят двойственный характер.

8. В настоящее время обычными предметами обучения являются следующие четыре: грамматика, гимнастика, музыка и иногда рисование. Из них грамматика и рисование изучаются как предметы, полезные в житейском обиходе и часто имеющие практическое применение; гимнастикой занимаются потому, что она способствует развитию мужества. Что касается музыки, то

может, пожалуй, возникнуть сомнение [в пользу ее изучения], так как теперь большею, частью занимаются музыкою только ради удовольствия. Но предки наши поместили музыку в число общеобразовательных предметов потому, что сама природа, как на это было указываемо неоднократно, стремится доставить нам возможность не только правильно направлять нашу деятельность, но и прекрасно пользоваться нашим досугом. А последний - мы снова подчеркиваем это - служит основным принципом всей нашей деятельности.

4. Если же необходимы и деятельность и досуг и досуг должен быть в значительной степени предпочтен деятельности, то возникает вопрос, чем досуг этот нужно заполнить. Конечно, не игрой же, так как в таком случае она неизбежно оказалась бы конечною целью нашей жизни. Раз это невозможно, то играм должно скорее уделить место среди нашей деятельности: ведь трудящемуся человеку потребен отдых, а игра и существует ради отдохновения, деятельность же всякого рода влечет за собою напряженный труд. Поэтому игры должны иметь свое место, но при этом, назначая время игр, нужно пользоваться удобным для того моментом, так как они служат своего рода лекарством: движение при играх ведет к успокоению души и благодаря тому, что с игрою связано и развлечение, оно содействует ее отдохновению.

5. Но досуг, очевидно, включает уже в самом себе и наслаждение, и блаженство, и счастливую жизнь, и все это выпадает на долю не занятых людей, а людей пользующихся досугом. Делающий что-либо делает это ради чего-либо, так как цель им еще не достигнута, между тем как счастье само по себе есть цель, и оно соединяется в представлении всех людей не с горем, но с наслаждением. Однако это наслаждение не все еще признают тождественным для всех; каждый определяет наслаждение в соответствии с своей индивидуальностью и присущими ей свойствами; наилучший человек предпочитает, конечно, наилучшее наслаждение, то, которое проистекает из наилучших его свойств. Отсюда ясно, что для умения пользоваться досугом в жизни нужно кое-чему научиться, кое в чем воспитаться и что как это воспитание, так и это обучение включает цель в самих себе, между тем как то обучение, которое признается необходимым для применения его к деловой жизни, имеет в виду другие цели.

6. Поэтому-то и наши предки поместили музыку в число общеобразовательных предметов, не как предмет необходимый (никакой настоящей необходимости в обучении музыке нет) и не как предмет общепользительный вроде грамотности, которая нужна и для ведения денежных дел и для домоводства, и для научных занятий, и для многих отраслей государственной деятельности. И рисование также, очевидно, изучается потому, что оно приносит пользу при лучшей критической оценке художественных произведений, как, в свою очередь, гимнастика служит укреплению здоровья и развитию физических сил. Ничего подобного занятия музыкой не дают. Поэтому остается принять одно, что она служит для заполнения нашего досуга и с этою-то целью она, очевидно, и введена в обиход воспитания. В самом деле (те, кто вводят музыку в число предметов воспитания), полагают, очевидно, что она служит интеллектуальным

развлечением свободнорожденных людей. Поэтому-то и Гомер выразился так: «Только его одного приглашать надлежит к богатому пиру»; он говорит также и о других, кого следует приглашать, и продолжает: «Кто приглашает певца, который всех услаждает». В другом месте Одиссей говорит, что наилучшим времяпрепровождением бывает такое, когда среди веселящихся людей «гости в домах рядом по чину сидят, песнопевцу внимая».

III часть

1. Итак, ясно, имеется и такого рода воспитание, которое родители должны давать своим сыновьям не потому, чтобы оно было практически полезно или необходимо для них, но потому, что оно достойно свободнорожденного человека и само по себе прекрасно. Входит ли в круг этого воспитания один предмет, или их несколько, и каковы они, и как (они должны быть поставлены), о всем этом мы скажем впоследствии. Теперь же из наших предварительных указаний достаточно выяснилось, что уже древние свидетельствуют в пользу нашего мнения об обычных предметах воспитания; музыка подтверждает это и с фактической стороны. Сверх того, [в пользу нашего мнения говорит следующее]: детей следует обучать общепользным предметам не только в интересах получаемой от этого пользы - таково, например, обучение грамоте, но и потому, что благодаря этому обучению возможно бывает сообщить им целый ряд других сведений.

2. Так обстоит дело с рисованием: и его изучают не ради того, чтобы не впасть в ошибку при своих собственных покупках или чтобы не подвергнуться обману при покупке и продаже домашней утвари, но рисование изучают потому, что оно развивает глаз при определении физической красоты. Вообще, искать повсюду лишь одной пользы всего менее приличествует людям высоких душевных качеств и свободнорожденным. Ясно, что в деле воспитания развитие навыков должно предшествовать развитию ума и что физическое воспитание должно предшествовать воспитанию интеллектуальному. Отсюда следует, что мальчиков должно (прежде всего) отдавать в руки учителей гимнастики и педотрибов: первые приведут в надлежащее состояние их организм, а вторые будут направлять соответствующим образом их занятия гимнастикой.

3. Среди греческих государств, которые, по общепринятому мнению, в настоящее время прилагают всего более забот о воспитании молодежи, почти все стремятся придать ему «атлетическое» направление и тем самым калечат фигуру детей и мешают их естественному росту. Лакедемоняне в такую ошибку не впали, зато постоянными тяжелыми упражнениями они обращают детей в своего рода диких животных; поступают они так в том расчете, будто бы это всего более полезно для развития мужества. Однако, как на это часто было указываемо, не следует обращать все свои заботы на эту одну цель, не следует преимущественно ее иметь в виду. Далее, если бы и стремиться только к ее достижению, все равно этим ничего не достигнешь. Ведь ни у животных, ни у варварских племен мы не замечаем того, чтобы храбрость непременно отличала самых диких из них; напротив, она скорее свойственна бывает животным, отличающимся более кротким нравом, похожим на нрав львов. (...)

5. Отсюда следует, что в воспитании первую роль должно играть прекрасное, а не дикое животное. Ведь ни волк, ни какой-либо другой дикий зверь не стал бы бороться с тою опасностью, цель которой - прекрасное; на такую опасность скорее рискнет мужественный человек. Но те люди, которые при воспитании храбрости в детях допускают чрезмерную ретивость, которые оставляют их невоспитанными по части всего того, что им необходимо для жизни, делают из детей, по всей справедливости, ремесленников. Они делают детей полезными только для разрешения одной из задач, связанных с ролью человека в государстве, но и в этом отношении, как показывают наши соображения, они поступают хуже других. Судить о всем этом нужно не по фактам прошлого, а по фактам настоящего: теперь у лакедемонян есть соперники по части гимнастического воспитания, а ранее у них таких соперников не было.

Педагогические воззрения Платона и Аристотеля,- Пг., 1916.- С.87-92.

Марк Квинтилиан

О ВОСПИТАНИИ ОРАТОРА

КВИНТИЛИАН МАРК ФАБИЙ (42-118), теоретик ораторского искусства, педагог. Древний Рим.

Родился в Испании. Завершил свое образование в Риме, где приобрел славу великого оратора. На его выступления приезжали даже издалека. По философским взглядам близок к Платону. Служил при дворе, был наставником внуков сестры императора Доминициана. Рано потерял жену, двоих детей, возможно, горячая любовь к ним и печаль побудили К. обратиться к проблемам воспитания.

К. полагал, что все дети от природы способны, и все же в воспитании нужно учитывать их индивидуальные особенности. Начинать воспитание предлагал с 3-х лет, считал, что ранние детские впечатления самые яркие и глубокие. В обучении, по К., следует придерживаться 3-х ступеней: *подражание, наставление, упражнение*. Из двух систем обучения, частно-домашней и общественной, предпочтение отдавал последней. Здесь ребенок воспитывается не в одиночку, а во взаимодействии с товарищами и, опираясь на их поддержку, делается смелым, осознает свои возможности, силы и все больше приближается к главной цели - *господству над самим собой*. Школьные дружеские связи, считал К., - самые дорогие и теплые, так как на них нет отпечатка материального интереса.

Высоко ценил настоящую школу, которая должна представлять для ученика в миниатюре саму жизнь и готовить к ней. Главным, по К., является

первоначальное обучение. В дошкольном возрасте нужны игры и обязательный контроль за речью ребенка. В школе отдает предпочтение грамматике и стилю (оратор!). Вообще считал грамматику замечательной наукой: чем глубже мы познаем ее, тем больше открываем в ней тонкостей, пригодных для приобретения эрудиции, гибкой мудрости, гибкости ума. При организации чтения нужно обращаться к лучшим авторам, тогда оно станет могучим средством для умственного и нравственного воспитания. Учебная программа К. заканчивается моралью («наука о добродетели»), геометрией («изопряющая разумение») и музыкой.

В обучении нужно помогать ученику *сохранить свое «Я»*, стать личностью, а не подчиняться слепо правилам подобно копиисту. И пусть учение для ребенка станет забавою, надо поощрять его просьбой, похвалой, соперничеством. К. - противник наказаний для детей, особенно телесных (они только для рабов). Перед учителем стоят нелегкие задачи, и, чтобы справиться с ними, нужно быть широко образованным и высоконравственным человеком, обладать родительской любовью к детям. К. советует строить отношения с детьми на доброй основе, что обернется пользой для всех, даже для учителя, который, увлеченный прилежанием детей, сам будет трудиться с увлечением.

К. является автором первого известного специального педагогического труда, в котором высказал социально-педагогические идеи о дидактике и методике обучения, воспитании ребенка *в детском коллективе*, связях школы с жизнью, о профессиональных качествах учителя и его взаимоотношениях с воспитанниками. Его взгляды получили широкую известность в XVI-XVII вв., к ним обращались педагоги-гуманисты.

О воспитании оратора

Книга первая

Глава 1

Первоначальное воспитание детей до поступления их в школу

Как только родится сын, отец должен с того же самого времени возложить на него самые лучшие надежды. Это сделает его более заботливым с самого начала. Ведь мы несправедливо жалуемся, будто бы природа весьма немногим людям дала способность к наукам и будто бы большинство, по своему тупоумию, напрасно тратит труд и время. Напротив, мы найдем немалое число людей восприимчивых и способных к учению. Это заключается в природе человека: как от природы дано птицам летать, коням бегать, диким зверям быть свирепыми, так нам достались в особенный удел разум и понятливость; это заставляет думать, что наша душа небесного происхождения. Тупые и не поддающиеся учению умы появляются столько же против законов природы, как и всякие другие уроды и чудовища в физической природе, но таких бывает очень мало. Доказательством этого служит то, что дети подают иногда блестящие надежды, которые потом, с годами, исчезают; следовательно, не природа виновата, а недостаток воспитания служит тому причиной. Я согласен, что один имеет более ума, чем другой; это доказывает

только, что один может сделать больше другого, однако не найдешь никого, кто бы не достиг чего-нибудь прилежанием.

Некоторые думают, что не следует начинать учить детей раньше семилетнего возраста, так как, по их мнению, до этого времени ни способности, ни физические силы детей не позволяют еще заниматься учением... Но основательно рассуждают те, которые думают..., что ни одного времени в жизни человеческой не следует опускать без внимания; хотя этот философ и соглашается оставлять детей на руках кормилицы на три года, однако требует, чтобы и тогда их наставляли всему хорошему. Так почему же нельзя бы приучить к наукам в таком возрасте, когда можно приучать к благонравию? И я знаю, что во все это время, о котором здесь говорится, едва ли дети успевают столько, сколько могут успеть в один год после. Но мне кажется, что те, которые в данном случае не согласны со мной, жалели труда не столько учащихся, сколько учащихся. Кроме того, чем же лучше заниматься ребенку, как только он начнет говорить? А упражнение, какое бы то ни было, ему необходимо. Зачем же в ожидании семилетнего возраста, пренебрегать выгодой, какова бы она ни была? Правда, в таком раннем возрасте он немногому научится, однако чему-нибудь все больше научится в тот год, когда ему следовало бы учиться и этому немногому. Таким образом, он год от года будет, приобретать познания и достигнет желаемого успеха; и сколько времени выиграется в детстве, столько сбережется для юношества. То же самое следует сказать и о последующих годах: что нужно знать, тому не хорошо поздно учиться. Итак, не станем напрасно терять времени, тем более что для начал всякой науки нужна одна память, которою дети одарены в самой высокой степени.

И я также принимаю во внимание возраст: не хочу, чтобы ребенка принуждали к учению, не требую от него полного прилежания. Советую еще всего более остерегаться, чтобы ребенок не возненавидел учения, которое полюбить еще не имел времени, и чтобы, испытав однажды горечь, не страшился ее и в зрелом возрасте. Учение должно быть для него забавою; надо поощрять его то просьбами, то похвалами, доводить его до того, чтобы он радовался, когда что-нибудь , выучит, и завидовал, когда станут учить другого, если сам вздумает полениться; чтобы соперничал в успехах со своими сверстниками и часто считал себя победителем; для этого не лишни и награды, которые для этого возраста бывают заманчивы.

Я не могу одобрить обыкновения заставляя детей заучивать названия и порядок букв, не показав им прежде начертания или вида их. Это мешает успеху, потому что, зная наизусть буквы, они меньше внимания обращают на вид их, чем на то, что уже у них в памяти; по этой причине учащие должны не всегда показывать им буквы в обыкновенном, но иногда и в обратном и в различном порядке, пока учащиеся не станут различать их по виду, а не по порядку, подобно тому как различают людей и по лицу и по имени. Но в отношении слогов или складов надо поступать иначе.

Я не осуждаю известного способа заохочивать детей к учению, т. е. давать им вместо игрушки буквы, сделанные из слоновой кости, или что-нибудь другое, чем бы ребенок мог заняться с удовольствием.

Когда же дети начнут учиться письму, то не худо бы давать им дощечки с искусно вырезанными на них буквами, чтобы по черточкам, как по бороздкам, ходил стиль; удерживаемый с обеих сторон, он бы не скользил, как бывает на воску, и дитя путем постоянного подражания научится писать тверже и чище. Тут не нужна и помощь учителя, который водил бы его рукою. Писать скоро и чисто - дело немаловажное, хотя о нем не заботятся иногда достойные люди. Так как среди других занятий письмо составляет особенное упражнение, от которого только и получается истинный и прочный успех, то медленность в этом деле много вредит живости ума, а дурной и неисправный почерк затмевает смысл; от этого происходит новый труд, так как нужно самому пересказать снова то, что понадобится переписать...

Глава II

Лучше ли учить детей дома или следует отдавать в училища?

Представим, что дитя мало-помалу подросло и, выйдя из-под надзора нянек, должно заняться уже настоящим учением. Здесь следует обсудить вопрос: полезнее ли обучать мальчика дома, в семейном кругу, или же лучше посылать его в училище и поручать заботам общественных наставников? Знаю, что самые знаменитые законодатели и выдающиеся писатели высказались за общественное воспитание. Но нельзя, однако, обойти молчанием, что некоторые отвергают этот почти всеобщий обычай. Они основывают свое мнение на двух обстоятельствах: во-первых, на том, что нравственность детей будет в большей безопасности вне толпы товарищей одного возраста, весьма склонного к порокам (о, если бы этот упрек был неоснователен!); во-вторых, на том, что учитель, каков бы он ни был, будет больше времени заниматься одним учеником, чем многими. Первая причина весьма важна, так как, если бы стало известно, что в училищах хотя и приобретаются большие успехи, но зато портится нравственность, я охотно предпочел бы поведение самому высшему красноречию.

Говорят, что в училищах портится нравственность. Это случается иногда, но она портится и в родительском доме, как это подтверждается многими примерами. Природные склонности и заботливость составляют всю разницу. Если дитя от природы склонен к дурному, если об исправлении его не будут заботиться в юные годы, то он найдет не менее случаев к порокам и без училищных товарищей. Может попасться в дом порочный учитель: пребывание среди испорченных рабов может повредить столько же, сколько между нескромными товарищами. А если дитя имеет доброе сердце, если родители чужды слепой и непробудной беспечности, то можно найти и вполне достойного учителя (и это первая забота благоразумных людей) и приучать питомца к строгому порядку и, сверх того, приставить к нему умного и усердного надзирателя или верного отпущенника, который бы безотлучно

находился при нем и удержал бы от худого поведения даже и тех, сообщество которых казалось бы нам подозрительным.

Говорят также, что учитель, имея у себя одного ученика, займется им гораздо больше времени. Но, во-первых, никто не мешает определить особенного наставника к обучающемуся в школе. Но если бы этого и невозможно было сделать, то все-таки лучше предпочесть, по моему мнению, торжественность общественного и благоустроенного собрания уединенности и безызвестности частных домов. Ведь всякий хороший учитель желает иметь как можно больше слушателей и считает себя достойным более обширного поприща. А человек посредственных способностей, чувствуя свою слабость, не пренебрегает местом и в частном доме, а иногда и должностью дядьки. Но положим, что кто-нибудь или благодаря своей знатности, богатству» или по дружбе нашел для себя ученого и превосходного учителя; да может ли он целый день быть при своем ученике? И внимание учащегося может ли не утомиться от постоянного напряжения, как утомляется глаз, слишком долго устремленный на один предмет? Притом же для некоторых занятий требуется уединение. Например, при заучивании уроков, при письме, при размышлении не нужно присутствия учителя; в таких случаях и учитель, и всякий посторонний человек может служить помехою. Также не всякое чтение и не всегда требует помощи наставника. А без чтения как приобрести сведения о многих писателях? Итак, для назначения занятий на целый день требуется немного времени, и потому преподаваемое одному ученику может относиться и к другим, в каком бы числе они ни были. Есть еще предметы, которые должны предлагаться всем вместе. Я не говорю о задачах для сочинений и декламациях учителей риторики; как известно, это делается для одного таким же порядком, как и для большего количества учеников. Голос учителя не уменьшается, как обед, от числа участвующих, но действует на каждого, как солнце с одинаковым светом и теплотою. Когда учитель грамматической школы рассуждает о языке, разрешает недоумения, объясняет стихотворца или историка, он обучает всему этому, сколько бы ни было слушателей.

Но, возразят мне, при большом числе учеников не достанет времени пересмотреть и исправить упражнения каждого. Я не отрицаю этого неудобства; но в чём оно не встречается? Сравним только с ним и выгоды. Я и сам не советую посылать мальчика в такое училище, где не было бы за ним присмотра. Да и благоразумный учитель не обременит себя излишним количеством учеников; больше всего следует стараться сделать его особенным нам другом, чтобы он при учении руководился не одним долгом, но и расположением к нашему дому. Таким образом, наше дитя не будет забыто в толпе. Притом же всякий сколько-нибудь просвещенный наставник, заметив в ученике прилежание и способность, обратит на него внимание и для собственной своей чести. Впрочем, хотя бы и следовало осуждать многолюдные училища (с чем, однако, я не совсем согласен, если это многолюдство происходит от достоинств наставника), но из этого не следует, чтобы нужно было осуждать все вообще училища. Ведь одно дело - избегать и другое - выбирать.

Сказав кое-что в опровержение тех лиц, которые не одобряют общественных училищ, предложим и наше собственное мнение. Во-первых, будущий оратор, который предназначается для многолюдных собраний и который будет жить как бы пред лицом целого государства, должен с самых юных лет привыкать не страшиться многолюдства и преодолевать ту застенчивость, которая происходит от уединенной и как бы затворнической жизни. Следует постоянно возбуждать и возвышать дух; вместо того он в уединении или слабеет и как бы остается в тени, или, напротив, становится гордым пустой самонадеянностью, потому что тот, кто себя ни с кем не сравнивает, по необходимости слишком много о себе думает. Когда приходится ему потом показать свои знания пред другими людьми, он приходит в замешательство, и все новое затрудняет его, потому что он учился в уединении тому, что следует делать в присутствии многих.

Я не говорю о детских дружественных связях, которые ненарушимо сохраняются до самой старости, как священные обязательства. Они, без сомнения, должны быть таковыми, так как начинаются вместе с учением.

Да и в обыкновенном кругу как научится вести себя тот, кто убегает общежития, свойственного не только людям, но и даже бессловесным животным?

Прибавьте, что дома дитя может учиться только тому, чему учат его одного, а в училище узнает и то, чему учат других. Каждый день он будет слышать, почему одно одобряют, а другое исправляют; будут ли бранить ленивого, будут ли хвалить прилежного, все это обратится ему в пользу. Похвала возбудит в нем соревнование; он постыдится уступить равному, сочтет за честь превзойти старшего. Все это возбудит в нем пламенное усердие к учению; честолюбие хотя и порок, но часто бывает причиною достоинств человека. Я помню, как полезен был для нас обычай, какой наблюдали наши учителя: разделивши учеников на разряды, они назначали очередь говорить, смотря по способностям каждого; прежде всего говорил оказавший больше успехов. Об этом составлялись суждения; каждый старался превзойти других. Быть первым в разряде считалось между нами лучшим отличием. Но это определялось не навсегда; в конце месяца вновь давалось каждому право на состязание. Таким образом, в отличившемся поддерживалось усердие, и в побежденных возникала надежда загладить стыд и получить верх в свою очередь. И это, сколько я могу припомнить, придавало нам больше охоты к учению, чем убеждения учителей, наблюдение педагогов и советы родителей.

Подобно тому как соперничество увеличивает успехи старших, так и в начинающих учиться возникает желание подражать более своим товарищам, чем наставнику, потому что первое для них легче. Ведь было бы слишком смело питать надежду достигнуть той степени красноречия, какую предполагают дети в своем учителе. Поэтому они и хватаются за ближайшее к себе, как виноградные лозы, привязанные к деревьям, сперва вьются около ветвей, а потом поднимаются до вершины. Да и сам учитель, который старается быть более полезным, чем блистать умом, не должен вдруг обременять слабые умы, но обязан соразмерять свои силы с умственными силами учащихся. Как

небольшие и с узким горлом сосуды не могут принять много воды зараз, а наполняются постепенно, капля за каплей, так следует судить и о детских умах; что превосходит их понятия, то не пойдет в их ум, еще мало способный к усвоению знаний. Итак, полезно иметь кого-нибудь для того, чтобы сперва ему подражать, а потом его превзойти. Таким образом, можно надеяться постепенно достигнуть и больших успехов.

К этому прибавлю еще, что и сами учителя не могут говорить перед одним учеником с таким жаром и силою, какими бывает проникнута их речь в многолюдном собрании. Настоящим очагом красноречия служит душа; для нее нужно возбуждение, нужно, чтобы она наполнялась образами и сливалась, так сказать, с теми предметами, о которых говорим. И чем благороднее и возвышеннее душа, тем сильнее должны быть те двигатели, которые служат для ее возбуждения; поэтому похвала возвышает ее, борьба увеличивает ее силы, и она всегда стремится к великому. Мы чувствуем какое-то тайное отвращение к проявлению пред одним слушателем своего красноречия, которое приобретает такими большими трудами; даже стыдно бывает отступать тогда от обыкновенной речи. И в самом деле, представим себе человека, который пред одним учеником стал бы говорить со всеми ораторскими приемами, громким голосом, с особого рода жестами и произношением, одним словом, со всем напряжением душевных и телесных сил: не покажется ли он похожим на безумного? Конечно, не было бы между людьми красноречия, если бы всякий из них говорил один на один.

Глава III

Как распознавать способности детей и как обходиться с ними

Благоразумный наставник прежде всего должен узнать свойства ума и характера поручаемого ему ученика. Особенный признак ума в малолетних есть память; ее действие двойное: скоро понимать и не забывать, что поняли. К этому следует прибавить подражание, которое также указывает на способности ребенка, но надо смотреть, чтобы он обращал этот дар на то, чему его учат, а не на то, чтобы живо представлять собою лица, в которых заметит какие-нибудь недостатки. Я не могу быть хорошего мнения о том ребенке, который старается только смешить таким подражанием. Переимчивое дитя должно быть вместе с тем и добрым, а иначе пусть останется лучше с медленным, чем со злым умом. Но я здесь под именем доброго отнюдь не имею в виду ребенка неразвязного и вялого во всем. Тот, кого я в данном случае представляю себе, без труда должен понимать учение, обращаться иногда и с вопросами, но чаще следовать за учителем, чем предупреждать его. Скороспелые умы, как преждевременные плоды, почти никогда вполне не созревают. Их можно узнать по той легкости, с какой они исполняют незначительные труды; они смелы и на первых же порах обнаруживают то, к чему они способны. Но силы их не обширны: они, например, при чтении легче разбирают слова, произносят их смело и без запинки. Они делают мало, но скоро; тут нет настоящей силы, нет прочного основания; их можно сравнить с брошенными на самой поверхности земли

семенами, которые скоро пускают ростки, но зато дают только похожую на хлеб и пожелтевшую еще до жатвы траву с пустыми колосьями. Правда, такое раннее развитие пленяет нас в детях, но успех их на этом и останавливается, и наше прежнее удивление скоро исчезает.

После таких наблюдений над способностями учащихся учитель замечает, как лучше всего обходиться ему с учениками. Один требует понуждения, другой не терпит строгих приказаний; некоторых сдерживает страх, у других же он отнимает бодрость; иной успевает от постоянного прилежания, другой действует порывами. Я желал бы иметь такого ученика, которого бы поощрял я и похвалы, который был бы чувствителен и к славе, и даже плакал бы, когда отстанет от товарищей. Я не опасюсь лености и нерадения со стороны того, на кого порицание и почет одинаково хорошо действуют.

Детям, каких бы свойств они ни были, следует давать некоторый отдых, не только потому, что нет ничего, что могло бы выдержать непрерывный труд и что даже неодушевленные предметы сохраняют свои силы не иначе, как оставаясь на некоторое время в покое, но и потому, что прилежание зависит от доброй воли, на которую нельзя подействовать принуждением. Таким образом, дети после отдыха охотнее принимаются за учение; ум, которому свойственна свобода, становится бодрее. Я не осуждаю также в детях и любви к играм; это служит проявлением их живости. Напротив, я еще не могу надеяться, что тот задумчивый и всегда угрюмый мальчик, который вял и в играх, наиболее свойственных его возрасту, будет усердно заниматься. Однако при таких роздыхах надо соблюдать меры или середину, чтобы от недостатка их не возникла ненависть к учению, а от излишества - привычка к праздности. Для упражнения детского ума существуют разные забавы: не бесполезно, например, обращаться к ученикам с разными вопросами, на которые бы они старались давать лучшие друг перед другом ответы. Во время игры всего легче распознавать характер детей; нет возраста, в котором бы так скоро перенималось хорошее и худое; тогда-то и нужно заботиться об исправлении всего дурного, так как дети притворяются еще не умеют и легко поддаются убеждениям. Скорее можно переломить, чем исправить старое дерево. Итак, нужно приучать ребенка к тому, чтобы он не делал ничего по прихоти, по злости или небрежно, и всегда помнить, что привычка, приобретенная в детстве, есть великое дело, как говорит Вергилий.

Я не одобряю обычая подвергать детей телесному наказанию, хотя это почти всеми принято и не отвергается и Хризиппом. Такое наказание мне кажется низким и свойственным только рабам и справедливо считается жестоким оскорблением для всякого другого возраста. Затем дурной ребенок, которого не исправляют выговоры, привыкнет к побоям и будет терпеть их с рабским упрямством. Наконец, не было бы и нужды прибегать к этому наказанию, если бы заботливый наставник требовал от ученика строгого отчета в его занятиях. В настоящее время проступки детей, которые происходят от небрежности педагогов, исправляются, по-видимому, не тем, что детей заставляют поступать правильно, а только тем, что наказывают их за то, что они этого не исполнили. Притом же, если вы думаете розгою, как

единственным средством, принудить ребенка к учению, то как вы поступите с юношей, которому вы не можете грозить этим наказанием, а между тем должны учить его гораздо большему.

Глебовский В. А. Древние педагогические писатели в биографиях и образах.-Спб., 1903.-С.96-112.

Владимир Мономах

ПОУЧЕНИЕ

МОНОМАХ ВЛАДИМИР (1053-1125), великий князь Киевской Руси. М.- образованнейший государственный деятель Древней Руси. Его «Поучение детям» (ок. 1117 г.) является одним из *первых отечественных литературных педагогических памятников*, выходящих на вопросы социальной педагогики. По своей структуре - это сложное произведение, в нем содержатся автобиографические данные, описания походов, выражена забота о единстве и защите от врагов земли русской. Обращаясь к своим сыновьям (оставил 5 сыновей), М. имел в виду управление землями, деятельность князя, военное дело. Один из путей возвышения Руси видел в развитии ее культуры, просвещении. Поэтому в «Поучении» М. пишет о воспитании, качествах достойного человека, хорошего христианина.

Хотел, чтобы его дети росли храбрыми, преданными своей земле, уважали образование и книгу. Свои советы М. подкрепляет примерами - ссылками на своего отца (Всеволода), знавшего 5 языков, и на собственный труд. Основа благонравия - почитание Бога, духовенства, обрядов православной церкви. Но здесь следует, предупреждает М., знать меру, следить, чтобы за молитвами, постами, отшельничеством не пострадало земное. Помолившись, нужно усердно исполнять свои обязанности. Не полагаться во всем на Слуг и воевод, а самим вникать в дела, готовить себя к руководству государством, знать законы, уметь управлять людьми, владеть военным искусством, оружием, в походах и сражениях быть впереди войска.

С раннего детства, учит М., необходимо воспитывать любовь к ближнему, уважение к старшим, послушание им, другие качества, соответствующие *христианской морали*. Помогать бедным, вдовам, постоянно трудиться и бороться с ленью. У юноши должна быть чистая душа, худое тело, стремление к знанию, книге. Узнав, что-либо полезное, нужно запомнить, а чего не знаешь, тому следует учиться. Беседу вести кратко, больше думать, меньше говорить. И непременно ложиться в полдень спать, так как таковой порядок установлен Богом и для здоровья: в полдень спит и зверь, и птица, и человек.

Простые, но здравые советы М. выходили за рамки его семьи. Возможно, это первое в истории обращение монарха - великого князя, озабоченного разумным воспитанием молодых людей, к тем, кому предстоит принять будущее своей земли из рук старших, защитить и возвысить ее. Решению этих задач и служат соединенные в «Поучении» религиозные заповеди с земными целями и разумными педагогическими идеями, выходящими на решение важных государственных дел. Всему этому стремился следовать и сам М.

Поучение

Я, худой, дедом своим Ярославом, благословенным, славным, нареченный в крещении Василием, русским именем Владимир, отцом возлюбленный и матерью своею из рода Мономахов... и христианских ради людей, ибо сколько их соблюл по милости своей и по отцовской молитве от всех бед! Сидя на санях, помыслил я в душе своей¹ и воздал хвалу богу, который меня до этих дней, грешного, сохранил. Дети мои или иной кто, слушая эту грамотку, не посмейтесь, но кому из детей моих она будет любя, пусть примет ее в сердце свое и не станет лениться, и будет трудиться.

Прежде всего, бога ради и души своей, страх имейте божий в сердце своем и милостыню подавайте нескудную, это ведь начало всякого добра. Если же кому не любя грамотка эта, то пусть не посмеются, а так скажут: на дальнем пути, да на санях сидя, безлепицу молвил. (...)

Ибо как Василий учил², собрав юношей: иметь душу чистую и не порочную, тело худое, беседу кроткую и соблюдать слово господнее: «Есть и пить без шума великого, при старых молчать, премудрых слушать, старшим покоряться, с равными и младшими любовь иметь, без лукавства беседуя, а побольше разуметь; не свиреповать словом, не хулить в беседе, не смеяться много, стыдиться старших, с нелепыми женщинами не беседовать, глаза держать книзу, а душу ввысь, избегать суеты; не уклоняться учить увлекающихся властью, ни во что ставить всеобщий почет. Если кто из вас может другим принести пользу, от бога на воздаяние пусть надеется и вечных благ насладится». «О владычица богородица! Отними от сердца моего бедного гордость и дерзость, чтобы не величался я суетою мира сего» в ничтожной этой жизни.

Научись, верующий человек, быть благочестию свершителем, научись, по евангельскому слову, «очам управлению, языка воздержанию, ума смирению, тела подчинению, гнева подавлению, иметь помыслы чистые, побуждая тебя на добрые дела, господя ради; лишаемый - не мсти, ненавидимый -- люби, гонимый - терпи, хулимый - молчи, умертви грех». «Избавляйте обижаемого, давайте суд сироте, оправдывайте вдовицу. Приходите да соединимся, говорит господь. Если будут грехи ваши как обгаренные как снег, обелю их» и прочее. «Воссияет вес-1на поста и цветок покаяния; очистим себя, братья, от всякой крови телесной и душевной. Взывая к светодавцу, скажем:

«Слава тебе, человеколюбец!»

Поистине, дети мои, разумеете, что человеколюбец бог милостив и премилостив. Мы, люди, грешны и смертны, и если КТО нам сотворит зло, то

мы хотим его поглотить и поскорее пролить его кровь; а господь наш, владея и жизнью и смертью, согрешения наши превыше голов наших терпит всю нашу жизнь. Как отец, чадо свое любя, бьет его и опять привлекает к себе, так же и господь наш показал нам победу над врагами, как тремя делами добрыми избавляться от них и побеждать их: покаянием, слезами и милостынею. И это вам, дети мои, не тяжкая заповедь божия, как теми делами тремя избавиться от грехов своих и царствования небесного не лишиться. Бога ради, не ленитесь, молю вас, не забывайте трех дел тех, не тяжки ведь они: ни затворничеством, ни монашеством, ни голоданием, которые иные добродетельные претерпевают, но малым делом можно получить милость Божию.

«Что такое человек, как подумаешь о нем?» «Велик ты, господи, и чудны дела твои; разум человеческий не может постигнуть чудеса твои» - и снова скажем: «Велик ты, господи, и чудны дела твои, и благословенно и славно имя твое вопреки по всей земле». Ибо кто не восхвалит и не прославит силу твою и твоих великих чудес и благ, устроенных на этом свете: как небо устроено, или как солнце, или как луна, или как звезды, и тьма, и свет, и земля на водах положена, господи, твоим промыслом! Звери различные, и Птицы и рыбы украшены твоим промыслом, господи! И этому чуду подивимся, как из праха создал человека, как разнообразны человеческие лица³, если и всех людей собрать, не у всех один облик, но каждый имеет свой облик лица, по божьей мудрости. И тому подивимся, как птицы небесные из рая идут⁴ и прежде всего в наши руки, и не поселяются в одной стране, но и сильные и слабые идут по всем землям, по божьему повелению, чтобы наполнились леса и поля...

...Дети мои, похвалите бога, подавшего нам милость свою; а то дальнейшее - это мое собственного слабого ума наставление. Послушайте меня; если не все примете, то хоть половину.

Если вам Бог смягчит сердце, пролейте слезы о грехах своих, говоря: «Как блудницу, разбойника и мытаря помиловал ты, так и нас, грешных, помилуй». И в церкви то делайте, и ложась. Не пропускайте ни одной ночи, - если можете, поклонитесь до земли; если вам занеможет, то трижды. Не забывайте этого, не ленитесь, ибо тем ночным поклоном и молитвой человек побеждает дьявола, и что нагрешит за день, то этим человек избавляется. Если и на коне едучи не будет у вас никакого дела и если других молитв не умеете сказать, то «господи, помилуй» взывайте беспрестанно втайне, ибо эта молитва всех лучше, нежели думать безлепицу, ездя.

Всего же более убогих не забывайте, но, насколько можете, по силам кормите и подавайте сироте и вдовицу оправдывайте сами, а не давайте сильным губить человека. Ни правого, ни виновного не убивайте и не повелевайте убить его; если и будет повинен смерти, то не губите никакой христианской души. Говоря что-либо, дурное или хорошее, не клянитесь богом, не креститесь, ибо нет тебе в этом никакой Нужды. Если же вам придется крест целовать братии или кому-либо, то, проверив сердце свое, на чем можете устоять, на том и целуйте, а поцеловав, соблюдайте, чтобы, преступив, не погубить души своей. Епископов, попов и игуменов чтите, и с любовью принимайте от них благословение, и не устраняйтесь от них, и по силам любите

и заботьтесь о них, чтобы получить по их молитве от бога. Паче же всего гордость не имейте в сердце и в уме, но скажем: смертны мы, сегодня живы, а завтра в гробу; все это, что ты нам дал, не наше, но твое, поручил нам это на немного дней. И в земле ничего не сохраняйте, это нам великий грех. Старых чтите, как отца, а молодых, как братьев. В дому своем не ленитесь, но за всем сами наблюдайте; не полагайтесь на тиуна или на отрока, чтобы не посмеялись приходящие к вам ни над домом вашим, ни над обедом вашим. На войну выйдя, не ленитесь, не полагайтесь на воевод: ни питью, ни еде не предавайтесь, ни спанью; сторожей сами наряживайте, и ночью, расставив стражу со всех сторон, около воинов ложитесь, а вставайте рано; а оружия не снимайте с себя второпях, не оглядевшись по лености, внезапно ведь человек погибает. Лжи остерегайтесь, и пьянства, и блуда, от того ведь душа погибает и тело. Куда бы вы ни держали путь по своим землям, не давайте отрокам^б причинять вред ни своим, ни чужим, ни селам, ни посевам, чтобы не стали проклинать вас. Куда же пойдете и где останетесь, напоите и накормите нищего, более же всего чтите гостя, откуда бы к вам ни пришел, простолюдин ли, или знатный, или посол; если не можете почтить его подарком - то пищей и питьем? ибо они, проходя, прославят человека, по всем землям или добрым или злым. Больного навестите, покойника проводите, ибо все мы смертны. Не пропустите человека, не поприветствовав его, и доброе слово ему молвите. Жену свою любите, но не давайте ей власти над собой. А вот вам и основа всему: страх божий имейте превыше всего.

Если не будете помнить это, то чаще перечитывайте: и мне не будет стыдно, и вам будет хорошо.

Что умеете хорошего, то не забывайте, а чего не умеете, тому учитесь - как отец мой, дома сидя, знал пять языков, оттого и честь от других стран. Лениость ведь всему мать: что кто умеет, то забудет, а что не умеет, тому не научится. Добро же творя, не ленитесь ни на что хорошее, прежде всего к церкви: пусть не застанет вас солнце в постели. Так поступал отец мой блаженный и все добрые мужи совершённые. На заутрене, воздавши богу хвалу, потом на восходе солнца, и увидев солнце, надо с радостью прославить бога и сказать:

«Просвети очи мои, Христе боже, давший мне свет твой прекрасный». И еще: «Господи, прибавь мне год к году, чтобы впредь, в, остальных грехах своих покаявшись, исправил жизнь свою»; так я хвалю бога и тогда, когда сажусь думать с дружиною, или собираюсь творить суд людям, или ехать на охоту или на сбор дани, или лечь спать. Спанье в полдень назначено богом; по этому установленью почивают ведь и зверь, и птица, и люди...

Антология педагогической мысли Древней Руси
и Русского государства XIV-XVII вв. - М., 1985.- С., 164-167.

Примечания

¹ - *Сидя на саях, помыслил я в душе своей...* Мономах сообщает, что писал «Поучение» на склоне жизни, в предчувствии недалекой смерти. Похороны на саях - древний славяно-языческий обычай, связанный с

представлением о смерти как переселении, переезде в новую зону обитания. В народных похоронных причитаниях вплоть до начала XX в. покойника на кладбище не несут, а везут, даже если оно близко, что соответствовало логике путешествия в «страну предков». Смерть понималась как своеобразная трансформация существования человека. Сани считались наиболее удобным, безопасным, не тревожащим человека средством передвижения по дороге в загробный мир.

² - *Ибо как Васями учил...* Василий Великий (Кесарийский) - один из «отцов» византийской школы (ок. 330-370), автор богословских толкований. Книга его «Шестоднев» - цикл проповедей на тему о сотворении мира - была широко известна на Руси,

³ - *И этому чуду подивимся...* как разнообразны человеческие лица... Для Мономаха характерно высокое представление о человеке, его индивидуальности. Лицо человека, по мнению Мономаха, это неповторимый его облик, его особенности и черты; среди множества людей нет и не может быть двух одинаковых лиц.

⁴ - *... как птицы небесные из рая идут...* По представлению наших предков, птицы на зиму улетали в сказочную страну (ирый, рай), где не бывает зимы. Слово «ирый (вырий)» сохранилось в украинском языке и означает «южные теплые страны», куда осенью отправляются птицы на зимовку

⁵ - *Отроки* - младшие дружинники князей и бояр Киевской Руси (X-XI вв.). Отроки принимали участие в военных походах и собирании дани, ведали княжеским и боярским хозяйством, прислуживали князю.

Ян Коменский

МАТЕРИНСКАЯ ШКОЛА, ИЛИ О ЗАБОТЛИВОМ ВОСПИТАНИИ ЮНОШЕСТВА В ПЕРВЫЕ ШЕСТЬ ЛЕТ. ДИДАКТИКА

КОМЕНСКИЙ (КОМЕНИУС) ЯН АМОС (1592-1670), мыслитель-гуманист, педагог. Чехия.

Родился в Южной Моравии в протестантской семье, рано потерял родителей, воспитывался в религиозной общине Чешских братьев, где и получил первоначальное образование. Способный юноша был направлен в Херборнский и Гейдельбергский университеты (Германия), где и определилось его педагогическое призвание. Возвратившись в Чехию, учительствовал в братской школе, стал священником. Тридцатилетняя война, религиозные гонения заставили его, как и многих других чехов, сначала скрываться в горах, а затем в течение 40 лет скитаться: Польша, Англия, Швеция, снова Польша, Венгрия, Польша, Голландия. Неоднократно подвергался смертельной опасности, терял имущество, рукописи, искал прибежища. И никогда не оставлял педагогической деятельности, писал новые и новые труды, стал

известнейшим педагогом, получил сан епископа. В многочисленных работах К. (их свыше 80), среди которых объемистые теоретические исследования, учебники, наставления, методика, пьесы для обучения и др., излагаются основы его педагогической системы. Заметим, что педагогические взгляды К. сложились под сильным влиянием его мировоззрения, в котором *сочетались религиозные убеждения с глубокими знаниями в области естествознания, философии, приверженностью к сенсуализму.*

Подвергая критике существующие школы и методы обучения в них, К. определяет теорию о преподавании как «для всех пригодное искусство всех всему учить посредством краткого и основательного обучения». Все это сказалось на формировании его социально-педагогических взглядов,

Прежде всего, обратившись к принципу природосообразности, К. впервые открывает и формулирует *законы обучения и воспитания*, что, по сути, знаменует переход педагогической мысли в новое качество - науку. Природосообразность - главный закон педагогики, из которого он выводит все другие и к которому постоянно возвращается. Не К. открыл принцип природосообразности, но он показал его исключительные возможности в воспитании. Признание к К. как основоположнику педагогической науки пришло не сразу. Его открытия получили высокую оценку позже, впрочем, такова судьба многих свершений и не только в педагогике.

Как вся педагогика К., так и его социально-педагогические взгляды - просты и логичны. Человек, утверждает он, - это «существо, подлежащее учению», «для того, чтобы ходить, стоять, сидеть, работать руками, он нуждается в учении». Необходимость образования обуславливает и важность школ. К. призывает сделать их по-настоящему *демократическими*, доступными для всех слоев населения, мальчиков и девочек, с разумными порядками, мастерскими гуманности, а не застенками для умов. Школе нужна дисциплина, но это порядок не ударов и воплей, а бдительности и внимательности.

Свою систему школ К. соотносит с четырьмя ступенями в жизни человека, длительность каждой шесть лет: детство, отрочество, юношество и зрелое юношество. Отсюда и четыре типа школы: материнская (в каждом доме), народная или школа родного языка (в каждой общине), гимназия или латинская школа (в каждом городе), университет или академия (в каждой стране или провинции). В низших школах все изучается в более общем виде, в высших - больше в частностях и подробностях. Но на каждой ступени образование должно быть приближено к жизни, практике и науке. Главная цель школы, по К., сделать из детей воистину настоящих людей, из христиан - воистину (настоящих) христиан. Для этого следует правильно владеть языком, быть мудрым умом, искусным в работах, образованным в правах, благочестивым.

Сущность правильного обучения юношества не в наполнении голов заимствованными суждениями, а в том, чтобы помочь открыть понимание вещей. Тогда, утверждает К., обучение превратится в живой источник, из которого потекут ручьи знания. Велики заслуги К. перед педагогикой. Он заложил ее научные основы, отстаивал демократические принципы

организации школ, создал классно-урочную систему, теорию дидактики. Открытия К. пережили века, явились основой ряда новых направлений в педагогике, находят широкое применение и в нынешних системах образования. И хотя кое-что из этих открытий в современных условиях стало спорным и даже устаревшим, педагогика лучшее находит пока с трудом.

Материнская школа, или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет

Глава I

Так как дети являются драгоценнейшим даром Божиим и ни с чем не сравнимым сокровищем, то к ним нужно относиться с величайшей заботливостью

1. Что дети бесценное сокровище, об этом свидетельствует дух Божий, устами Давида (Пс. 126,3, 5) так: «Вот наследие от Господа: дети; и плод чрева - Его дар; как стрелы в руке, так юные сыновья». Ты слышишь, какими счастливыми называет он тех, кому Бог дарует детей?

2. Это видно и из того, что, желая засвидетельствовать свою высшую любовь к нам. Бог называет нас «сыновьями», как будто не зная более славного имени.

3. Чрезвычайно сильно восстает он против обычая приносить детей в жертву... (Лев. 20, 2; Иер. 32, 35). Заслуживает величайшего внимания, что даже о детях идолопоклонников Бог говорит, что они рождены ему (Иез. 23, 27), давая этим понять, что дети рождаются не для нас, но для самого Бога и что к ним, как к детям Божиим, нужно относиться с величайшей заботливостью. (...)

5. По этой причине вечный сын Божий, явившийся во плоти, не только пожелал воспринять на себя природу детей, но и считал за величайшее удовольствие и наслаждение принимать детей в свои объятия как любимых маленьких братьев и сестер, ласкать их, целовать и благословлять (Марк. 10» 16).

6. И не только это. Он с угрозой воспрещал служить для детей хотя бы малейшим соблазном и повелевал их блюсти, как самого себя, предсказывал горе тому, кто соблазнит одного из малых сих (Матф. 18, 5-5).

7. Если бы кто-либо пожелал основательно обсудить, почему Бог так любит маленьких детей и так строго предписывает нам попечение о них, тот найдет для этого много причин. Во-первых, если тебе теперь дети представляются не заслуживающими внимания, то смотри не на то, каковы они теперь, а на то, каковы они должны быть по начертанию Божию. Ты увидишь в них не только происшедших от нас обитателей мира и благодетелей вселенной наместников Бога среди творений, но и наравне с нами соучастников Христу, царских жрецов, избранный народ, спутников ангелов, судей дьяволов, утешение небес, ужас ада, наследников небес во все века веков. Что можно придумать более возвышенного?

Глава II

Для каких целей Бог дает детей и к чему следует стремиться при их воспитании

2. Люди приучают вола к пахоте, собаку к охоте, коня к верховой езде и к перевозке тяжестей, потому что они созданы для таких целей и их нельзя приспособить для других целей. Человек - более высокое создание, чем все эти животные, - должен быть приведен к самым высоким целям, чтобы своими добродетелями как можно более соответствовать Богу, образ которого он носит, Тело, конечно, как взятое из земли, есть земля, принадлежит, земле и снова должно обратиться в землю. А душа, которую вдохнул Бог, - от Бога, должна остаться в Боге, подняться к Богу.

3. Поэтому родители недостаточно исполняют свой долг, если научают своих детей есть, пить, ходить, говорить, украшаться одеждами, ибо все это служит только для тела, которое не есть человек, а служит хижиной для человека. Хозяин этой хижины (разумная душа) обитает внутри; о нем и следует заботиться больше, чем о внешней этой оболочке. (...)

4. Итак, преимущественное попечение должно иметь о душе как о главной части человека, чтобы она могла выйти из тела как можно лучше украшенной. А о теле нужно заботиться для того, чтобы оно стало жилищем, пригодным и достойным бессмертной души. Правильно же развитым умом следует считать тот ум, который действительно освещен блеском божественной мудрости, чтобы человек, признавая в самом себе величие божественного образа, охранял и соблюдал в себе это превосходство.

5. Есть две стороны истинной небесной мудрости (к которой человек должен стремиться и которую у него должно развивать). Первая - ясное, истинное познание Бога и всех его чудных дел. Вторая - умение осторожно и разумно управлять самим собой и всеми внешними и внутренними своими действиями, касающимися настоящей и будущей жизни.

Глава III

Юношество неизбежно нуждается в воспитании и в правильном обучении

1. Однако никто не должен думать, что юношество само по себе и без усиленного труда может быть воспитано (в благочестии, добродетелях и в науках). Если прививок, из которого должно вырасти дерево, требует, чтобы его привили, посадили, поливали, обнесли изгородью и дали ему подпорки; если материал для деревянной статуи необходимо срубить, расколоть, обскоблить, вырезать, отполировать и окрасить в различные цвета; если коня, быка, осла, мула нужно приучить к тому, чтобы они могли служить человеку; мало того, если сам человек нуждается в упражнениях, чтобы привыкнуть к еде, питью, беганью, разговору, к хватанию рукой, к работе, - каким же образом, спрашиваю я, кому-нибудь само собою может достаться обладание более высокими и более удаленными от внешних чувств качествами веры, добродетели, мудрости и знания?

Глава IV

В каких занятиях постепенно должны упражняться дети с самого рождения, чтобы на шестом году своей жизни они оказались усвоившими эти упражнения¹

3. Поэтому родители не должны откладывать воспитание до обучения своих детей учителями и служителями церкви (так как невозможно уже выросшее кривое дерево сделать прямым и лес, повсюду усеянный терновыми кустами, превратить в огород). Они сами должны изучить способы обращения со своими сокровищами согласно с их ценностью, чтобы под их собственным руководством дети начинали возрастать в мудрости и любви у Бога и людей.

4. И так как мы сказали, что всякий, кто хочет жить на пользу Богу и людям, должен быть воспитан в благочестии, добрых нравах и полезных науках, то основы этих трех условий родители должны закладывать в первом возрасте детей. Насколько это должно развиваться в этом первом шестилетии, нужно показать в отдельности.

5. Истинное и спасительное благочестие состоит в следующих трех требованиях:

I. Наше сердце, будучи всегда и везде обращено к Богу, должно искать его во всех делах.

II. Идя по стопам божественного провидения, оно всегда и везде должно относиться к Богу со страхом, любовью и послушанием.

III. Поэтому, всегда и везде помня о Боге, обращаясь к Богу и соединяясь с Богом, оно должно наслаждаться миром, радостью и утешениями.

6. Это есть истинное благочестие, приносящее человеку рай божественного наслаждения; его основы можно внедрить ребенку в пределах шести лет настолько, чтобы он знал: (1) что Бог существует; (2) везде присутствуя, взирает на всех нас; (3) тем, кто за ним следует, дарует пищу, питье, одежду и все; (4) людей строптивых и безнравственных наказывает смертью; (5) его следует бояться и всегда призывать и любить как отца; (6) нужно исполнять все то, что он повелевает; (7) если мы будем добрыми и честными, он примет нас на небо и пр. В этих пределах, говорю я, ребенка к шести годам жизни должно довести в благочестивых упражнениях.

7. А что касается нравов и добрых качеств, то дети должны отличаться следующими:

(1) *Умеренностью*; их нужно научить есть и пить сообразно с требованием природы; не объедаться и не переполняться пищей и питьем сверх необходимости.

(2) *Опрятностью*, чтобы они научились соблюдать приличие при еде, в одежде и в попечении о теле.

(3) *Почтительностью* к старшим, чтобы они научились относиться с уважением к их действиям, словам и взглядам.

(4) *Предупредительностью*, чтобы они по знаку и слову старших готовы были немедленно выполнить все.

(5) Крайне необходимо, чтобы они научились *говорить правду*, чтобы все их речи были по учению Христа: что есть - то есть, чего нет - того нет. Пусть

же никогда их не приучают лгать и говорить не то, что есть, серьезно или в шутку.

(6) Также нужно приучать их к *справедливости*, чтобы они не касались ничего чужого, не трогали, не брали тайно, не прятали и не причиняли кому-либо вреда.

(7) Нужно также внушать им *благотворительность*; быть приятными для других, чтобы они были щедрыми, а не скупыми и не завистливыми.

(8) Чрезвычайно полезно *приучать их к труду*, чтобы они привыкли избегать ленивого досуга.

(9) Их нужно приучать не только говорить, но и молчать, где это необходимо: во время молитвы или когда говорят другие.

(10) Нужно приучать их к *терпению*, чтобы они не думали, что все должно являться к ним по их мановению; с раннего возраста постепенно они должны приучаться обуздывать страсти.

(11) Так как *деликатность (гуманность) и готовность служить старшим* является особенным украшением юношества, то будет уместным, чтобы и к этому также приучались они с детства.

(12) Пусть они научатся также тому, что развивает изящество манер, чтобы к каждому проявлять деликатность, уметь приветствовать, подавать руку, наклонять колени, благодарить за одолжение и пр.

(13) А чтобы здесь не оказалось некоторого легкомыслия или грубости, они должны вместе с тем приучаться *держаться с достоинством*, во всем вести себя сдержанно и скромно. Обладая такими качествами, мальчик легко, по примеру Христа, приобретет себе расположение у Бога и у людей. (...)

Глава IX

Каким образом нужно упражнять детей в нравственности и добродетелях

1... .Если бы кто-либо спросил, каким образом в столь нежном возрасте можно приучить детей к этим серьезным вещам, я отвечу: молодые деревца легче заставить расти так или иначе, чем взрослое дерево; таким же образом гораздо скорее можно направлять ко всему доброму юношество в первые годы его жизни, чем впоследствии, пользуясь при этом только научными средствами. Они следующие:

- 1) Постоянный образец добродетелей.
- 2) Своевременное и разумное наставление и упражнение.
- 3) Умеренная дисциплина.

2. Необходимо постоянно показывать детям хороший пример, так как ... Бог даровал детям как бы свойство обезьян, а именно: страсть подражать всему тому, что на их глазах делают другие. Так, хотя бы ты никогда ничего не предписывал ребенку делать, только бы на глазах его что-либо говорил или делал, ты увидишь что подражая, он попытается делать то же; это подтверждается постоянным опытом. Поэтому в том доме, где есть дети, нужна величайшая осмотрительность, чтобы не произошло чего-либо противного добродетели, но чтобы все соблюдали умеренность, опрятность, уважение друг к другу, взаимное послушание, правдивость и пр. Если это будет происходить постоянно, то, несомненно, не нужны будут ни множество слов для наставления, ни побои для принуждения. Но так как часто сами взрослые нарушают правила нравственности, то неудивительно, что и дети также подражают тому, что видят у других, да и вообще свойственно начинать с погрешностей, и наша природа сама по себе склонна ко злу.

3. Однако к этому свойству нужно будет присоединить своевременные и разумные наставления. Уместно будет учить детей словами тогда, когда мы видим, что примеры действуют на них недостаточно, или когда, желая подражать примеру других, они делают это недостаточно умело. Здесь-то и будет полезно дать им наставление, чтобы они вели себя так, а не иначе: вот, смотри, как делаю я, как делают отец и мать. Брось это! Стыдись! Ты не станешь прекрасным юношей, если будешь вести себя таким образом. Так поступают бродяги и т. п. Прибегать к слишком длинным увещаниям или говорить длинные речи еще не время. Да и ни к чему не приведет.

4. Чтобы дети более обращали внимание на примеры добродетелей и на увещания, иногда нужно также Наказание. Есть две ступени наказания. Первая ступень - окрик на мальчика, если он в чем-либо ведет себя неприлично. Однако это нужно делать разумно, чтобы он не был потрясён и чтобы в то же время он почувствовал страх и следил за собой.

Иногда могут последовать за этим более сильное порицание и обращение к его совести с последующим увещанием и угрозой, чтобы он этого более не допускал. Если будет заметно исправление, то будет полезно немедленно или немного позже снова его похвалить. Ведь разумной похвалой и порицанием достигается многое не только у детей, но даже у взрослых. Если эта первая

ступень наказания останется недействительной, тогда применяется и другая - наказать розгами или побить рукой с той целью, чтобы ребенок опомнился и более следил бы за своим поведением.

5. Здесь я не могу воздержаться от того, чтобы не выразить сурового порицания обезьяньей или ослиной любви со стороны некоторых родителей по отношению к детям. Закрывая на все глаза, такие родители позволяют детям расти без всякой дисциплины и без всякого наказания. В таких случаях детям разрешается совершать какой угодно негодный поступок, бегать туда и сюда, кричать, вопить, без причины плакать, грубо отвечать старшим, приходить в гнев, показывать язык, позволять себе какое угодно своеволие - все это родители терпят и извиняют. «Ребенок! - говорят они. - Не нужно его раздражать. Он еще этого не понимает». Но ты сам - глупый ребенок! Если ты замечаешь у ребенка недостаток понимания, то почему не пробуждаешь его? Ведь не для того он рожден, чтобы остаться теленком или осленком, но чтобы стать разумным существом. Или ты не знаешь, что глупость связана с сердцем юноши, что она изгоняется оттуда, как говорит Писание, жезлом наказания?»² (Притч. 25, 15). Почему ты предпочитаешь, чтобы он оставался при своей естественной глупости, а не был бы избавлен от нее с помощью своевременного святого и спасительного наказания? Не думай, что ребенок не понимает. Если он понимает, что значит предаваться своеволию и гневу, беситься, злиться, надувать губы, бранить другого и пр., то конечно, он поймет также, что такое розга и для чего она служит. Не у ребенка не хватает здравого смысла, но у тебя, глупый человек: ты не понимаешь и не желаешь понять, что будет служить на пользу и отраду и тебе, и твоему ребенку. Ведь почему большая часть детей впоследствии становятся неуступчивыми по отношению к родителям и всячески их огорчают, если не потому, что не привыкли их уважать.

6. Совершенно правильно сказано: кто будет расти без дисциплины, состарится без добродетелей. Ибо должно исполняться Писание, которое утверждает, что розга и наказание приносят мудрость, а своевольный ребенок покрывает свою мать стыдом (Притч. 29,15). Поэтому-то там же божественная мудрость поучает (17): «Наказывай своего сына, и он успокоит тебя и даст наслаждение душе твоей». Если родители не повинуются этому совету, то получают от детей своих не наслажденный покой, а позор, укоризну, огорчение и беспокойство. Часто приходится слышать от родителей такие жалобы: у меня плохие и безнравственные дети, один - безбожник, другой - расточитель, а тот - человек безрассудный. И что удивительного, мой друг, если ты жнешь то, что посеял? Ты посеял в их сердце своеволие и хочешь собрать плоды дисциплины? Это было бы похоже на чудо: дикое дерево не может приносить плоды привитого. Пока деревцо было нежным, нужно было приложить старание, что бы оно было привито, согнуто или выпрямлено, а не выросло бы так уродливо. Но так как весьма многие пренебрегают дисциплиной, то нет ничего удивительного, что молодежь, везде вырастает своевольной, дикой, безбожной, что Бог на это гневается, а благочестивые люди огорчаются. (...)

7. До сих пор были общие соображения. Теперь о вышеуказанных добродетелях я буду говорить отдельно: как дети могут совершенствоваться в них прилично, разумно и легко.

8. Первое место должны занимать *умеренность и воздержание*, так как это основа здоровья и жизни и мать всех остальных добродетелей. К этому дети привыкнут, если им будут давать столько пищи, питья и позволят столько спать, сколько требует природа. Ведь остальные животные, следующие указаниям одной только природы, более воздержанны, чем мы. Таким образом, дети должны есть, пить, спать только в то время, когда их побуждает к этому природа, именно когда очевидно, что у них есть чувство голода, жажды и потребность сна. Кормить их, поить и укладывать спать помимо их желания было бы безумным. Достаточно, если им давать все согласно с требованиями природы. Нужно обращать внимание на то, чтобы аппетит не возбуждался искусственно какими-нибудь тонкими кушаньями или лакомствами. Ведь это смазанные повозки, на которых возят больше, чем необходимо, это приманки, ведущие к обжорству. Правда, иногда несколько не мешает предложить детям что-либо вкусное, однако давать пищу, состоящую только из лакомств, чрезвычайно вредно как для здоровья ...»так и для добрых нравов.

9. *Основы гигиены* можно будет закладывать немедленно на первом же году жизни, ухаживать за ребенком с возможно большей опрятностью. Как это должно происходить, няньки, если они не лишены смысла, знают. На втором, третьем и следующих годах полезно учить детей, чтобы они прилично брали пищу, не пачкали жиром пальцев, не пятнали себя разбрызганной пищей, не издавали во время еды звуков (издавая по-свиному звук губами), не высовывали языка и пр. Пить дети должны без лизания, облизывания и неприличного обрызгивания себя. В одежде нужно требовать всяческой чистоты, чтобы они не волочили одежды по земле, не пачкали, особенно умышленно. Детям это свойственно еще по недостатку у них ума, а родители по какой-то глупости на все это смотрят сквозь пальцы.

10. Дети легко привыкнут *почитать старших*, если узнают, что старшие очень о них заботятся и внимательны к ним. Итак, если часто будешь обращаться к ребенку, будешь его обличать и наказывать, не беспокойся, он будет питать к тебе уважение. А если детям будешь позволять все, как обыкновенно делают родители, чрезмерно любящие детей, то совершенно несомненно, что дети будут жить в своеволии и упрямстве.... Лучше держать детей в строгости и в страхе, чем открывать им глубину своей любви и тем самым открывать им дверь к своеволию и непослушанию. Хорошо также давать и другим право порицать детей, чтобы, где бы они ни были (а не только на виду у родителей), они привыкли сдерживать себя и таким образом воспитывать в сердце своем скромность и уважение ко всем людям. Поэтому непредусмотрительно и совершенно неразумно поступают те, кто никому не позволяет даже искоса посмотреть на своих детей. А если кто-нибудь что-нибудь скажет о них или сделает им замечание, родители начинают за них вступаться даже в присутствии самих детей. Благодаря этому горячая кровь,

точно оседлав коня, дает полную свободу своеволию и заносчивости. Итак, этого нужно остерегаться.

11. Нужно с величайшим усилием доводить юношество до действительного *послушания*. Если оно научится сдерживать собственную волю, а чужую исполнять, то на будущее время это послужит основой величайших добродетелей. Нежному растению мы не позволяем расти по своей воле, но привязываем к колышку, чтобы, будучи привязано, легче поднимало свою верхнюю часть и набирало силы. (...) Итак, всякий раз, как отец, или мать скажет ребенку: не трогай этого, сиди, дай ножик, дай то или другое и пр., нужно приучать детей к тому, чтобы они тотчас исполняли то, что им приказывают. А если они пожелают проявить упрямство, то его легко можно будет сломить окриком или разумным наказанием.

12. О персах мы читаем, что в воспитании детей они с величайшим старанием стремились приучать их к *воздержанию и правдивости*. И не без основания, так как лживость и лицемерие делают человека ненавистным для Бога и людей. (...) О Боге Писание свидетельствует, что ложные уста ему омерзение (Притч. 12,22). Итак, следует требовать от детей, чтобы они не отрицали сделанного, если допустили какую-либо порчу, но скромно сознались и, с другой стороны, не говорили того, чего не было. (...) А потому и не знаю, как можно оправдать то, что некоторые имеют обыкновение делать. Они учат детей за сделанный проступок перекладывать вину на других, и если дети сумеют это сделать, то учителя обращают это в шутку и забаву. Но кому от этого величайший вред, как не ребенку? Если он приучится подменять, ложь шуткой, то он научится лгать.

13. Враг справедливости - стремление к обладанию чужими вещами - пока еще не заражает этого нежного возраста, если его не портят няньки или те, кто имеет попечение о детях. Это происходит в том случае, если в присутствии детей один уносит вещи у другого и скрывает их, или тайком сберегает себе пищу, или покушается на чужое. Происходит ли это в шутку или серьезно, дети, однако, видя это, приучаются подражать, и в этом также они самые настоящие обезьяны; ведь, что бы они ни видели, это к ним пристаёт, и они делают то же самое. Итак, няньки или те, кто занимается с детьми, должны вести себя в их присутствии с величайшей осторожностью.

14. *Радушию и благотворительности* (по отношению к другим) в эти первые годы дети будут в состоянии научиться постепенно, если будут видеть, как родителями раздается милостыня среди бедных, или если им самим прикажут отнести ее, или если иногда им подскажут уделить другим что-либо из того, что они имеют. Когда они это сделают, их нужно будет за это похвалить.

15. Наши предки имели обыкновение говорить, что *праздность* - подушка сатаны. И совершенно верно, ведь кого сатана найдет не занятым трудами, того он займет сам Сперва дурною мыслью, а затем также и позорными делами. Итак, благоразумно уже с нежного возраста не оставлять человека праздным, но постоянно занимать его трудами, так как таким образом ограждается дорога злейшему искусителю. Я понимаю, конечно, труды,

которые не превышают сил ребенка, хотя они не что иное, как игра (как это и должно быть). Лучше *играть*, чем пребывать в праздности, ибо во время игры ум все-таки чем-либо напряженно занят и часто даже изощрается. Таким образом, без всякого затруднения дети весьма легко могут упражняться в подготовке к *деятельной* жизни, так как сама природа заставляет их что-либо Делать.

16. Пока дети еще учатся говорить, им нужно предоставить свободу говорить и возможно больше лепетать. Но после того как они научились говорить, будет весьма полезным научить их также молчать. Мы желали бы, чтобы они были не немymi статуями, а разумными созданиями. (...) Началом великой мудрости является возможность разумно пользоваться молчанием. Молчание никому, конечно, не повредило, но весьма многим повредило то, что они говорили. Вреда могло бы и не быть, однако, так как то и другое - говорить и молчать - является основой и украшением всего нашего разговора на всю жизнь, то они должны быть соединяемы нераздельно, чтобы сразу мы приобретали себе возможность пользоваться тем и другим. Итак, родители должны приучать детей к молчанию во время молитвы и богослужения (как дома, так и в церкви); никакое беганье, крик, глум не должны быть ими позволяемы в это время. Также должны они научиться молча выслушивать какие-либо приказания отца или матери. Другой стороной молчания будет обдуманная речь, чтобы, прежде чем говорить или отвечать на вопросы, дети подумали, что и как им разумно сказать. Ибо говорить все, что подвернется на язык, глупо, и не подходит это тем, из кого мы желаем сделать разумные существа. Однако, как я всегда подчеркиваю, насколько позволяет возраст, на это разумные родители должны обращать серьезное внимание.

17. Качество *терпения* даже ребенок может отчасти приобрести, если не будет излишней изнеженности и чрезмерной снисходительности. У некоторых уже на первом и на втором году начинают обнаруживаться порочные, дурные наклонности; самым лучшим будет вырвать это тотчас, при самом появлении, как чертополох. Например, какой-нибудь упрямый ребенок криком и плачем стремится добиться того, что пришло ему в голову. Другой свой гнев, злость, жажду мести проявляет кусаясь, ударяя ногами, царапаясь и другими способами. Такие аффекты не являются естественными, а представляют собой только прорастающие плевелы, а потому родители и няни должны относиться к ним с большой рассудительностью и подавлять их также в самом корне. В первом раннем возрасте это легче и гораздо полезнее сделать, чем впоследствии, когда злость пустит глубокие корни. Напрасно говорят (как это обычно у некоторых): «Он - ребенок, не понимает». Выше уже было сказано, что такие люди сами лишены разума. Справедливо, однако, что бесполезные травы мы не сразу можем вырвать, как только они начинают вырастать из земли, так как мы еще не можем правильно отличить дикие травы от посеянных и не можем выдернуть их рукой. Однако верно и то, что не следует ждать, пока они подрастут, потому что впоследствии крапива будет жечь сильнее, чертополох будет больше колоть, а полевые плоды или другие полезные травы будут заглушены и погибнут. А когда этот терновник, пустивший уже крепкие

корни, вырывается силою, то часто подрываются корни у растущего рядом посева. Итак, как только ты заметишь плевелы, крапиву и терновник, тотчас вырывай. Тем успешнее будут произрастать настоящие посевы. Если ты видишь, что ребенок хочет сверх необходимости лакомиться и объедаться медом, сахаром и какими угодно фруктами, ты будь разумнее его и не позволяй этого; уведи его, займи чем-либо другим, на его плач не обращай внимания, достаточно наплакавшись, перестанет и отучится от этого на будущее время с большой для себя пользой. Равным образом, если он пожелает вести себя дерзко и нагло, не жалей его, крикни на него, накажи его физически, убери у него то, из-за чего он плачет. Таким образом, он, наконец, поймет, что нужно подчиняться твоей воле, а не стремиться к тому, что его манит. Для такого воспитательного приема двухлетний ребенок достаточно созрел, нужна, однако, осмотрительность, чтобы ребенка не раздражать и не вызывать у него гнева. Ибо в этом случае ты сам открыл бы ему дорогу для пренебрежения твоими увещаниями и твоими наказаниями.

18. Чтобы приучить детей к *деятельности и услужливости*, нужно весьма мало труда, так как, можно сказать, они сами по себе хватаются за все, только бы им не мешали и лишь бы их научили, как это должно делать благоразумно. Итак, отец или мать пусть постоянно поручают детям исполнять то, что они могли бы исполнить сами или через слугу: «Мой мальчик, подай мне это сюда. Подними это, положи это на скамейку. Поди, позови Ваню. Скажи, чтобы Аннушка пришла ко мне. Дай этому нищему четверть унции. Сходи к бабушке, пожелай ей от меня доброго дня и скажи, что я спрашиваю, как ее здоровье, а с возвращением поспеши» и пр.; все -сообразно с силами возраста. Кроме того, следует упражнять детей в быстроте и подвижности (расторопности), так, чтобы, когда им что-либо поручается, они, оставив игры и все остальное, исполняли это как можно скорее. Этой готовности подчиняться старшим дети должны научиться с самого юного возраста, и затем она будет служить им великим украшением.

19. Что касается *вежливости* (*morum civilitatis*), то родители могут обучить ей детей настолько, насколько сами в состоянии быть вежливыми; итак, нет необходимости здесь в специальном указании. Милым будет тот ребенок, который как в отношении к своим родителям, так и в отношении к другим ведет себя почтительно и *приветливо*; у некоторых это как бы прирожденное, другие должны в этом упражняться, и этим не следует пренебрегать.

20. Наконец, чтобы эта приветливость и ласковость не была неразумной, ее нужно умерять скромностью и серьезностью. Когда осел, о котором рассказывает басня³, видя, что собачка ласкается к своему хозяину хвостом и вскакивает к нему на грудь, попытался сделать то же самое, то вместо благодарности получил удары палкой (так как эта ласка не подходила к нему, как к ослу). Эту басню можно рассказать детям, чтобы и сами они поняли, что кому идет.

21. А чтобы они знали, *что прилично и что неприлично*, их нужно приучать к известным жестам и движениям: как правильно сидеть, как

вставать, как прилично ходить, не кривляясь, не шатаясь, не раскачиваясь; как они должны просить, если им что-либо нужно, как благодарить, когда им дают, как приветствовать, если кого-либо встречают, как сгибать колени и протягивать правую руку, если с ними заговаривают старшие, как снимать шляпу, держать спокойно руки и пр., и многое другое, что касается добрых и хороших нравов и привычек. (...)

Коменский Я. - М., 1998.- С. 17-39.

Дидактика

*Человека, если он должен стать человеком, необходимо
формировать*

1. В воспитании нуждаются и тупые и даровитые.

7. Вот что следует сказать вообще о том, что *образование необходимо всем*. Если бы теперь мы обзрели различные качества людей, то мы нашли бы то же самое. Ведь кто усомнился бы в том, что воспитание необходимо людям *тупым*, чтобы освободить их от природной тупости? Но поистине гораздо более нуждаются в воспитании люди *даровитые*, так как деятельный ум, не будучи занят чем-либо полезным, займется бесполезным, пустым и пагубным.

Чем плодороднее поле, тем обильнее оно производит терновник и чертополох. Так и выдающийся ум полон пустыми мечтаниями, если его не засеять семенами мудрости и добродетелей. Как действующая мельница, если в нее не подсыпать зерна, т.е. материала для перемалывания, стирает сама себя и, отрывая от жерновов куски и даже повреждая и разрывая отдельные части, бесполезно с шумом и треском пылит, так и подвижной ум, лишенный серьезной работы, будет вообще наполняться ничтожным, пустым и вредным содержанием и станет причиной своей собственной гибели.

2. Богатые и бедные

8. *Чем являются богатые: без мудрости, как не откормленными отрубями свиньями, чем, оказываются бедные без разума вещей, если не ослами, осужденными носить тяжести*. Что такое красивый невежда, если не разукрашенный перьями попугай или, как сказал кто-то, золотые ножны, в которые вложен свинцовый меч.⁴

3. Начальствующие и подчиненные.

9. Что касается тех, кто когда-либо должен управлять другими, - царей, князей, магистратов, пастырей церкви и ученых, - то им прежде всего необходимо проникнуться мудростью, так же как проводнику нужно иметь глаза, переводчику - язык, трубе - звук, мечу - острие. Равным образом нужно просвещать и подчиненных, чтобы они умели разумно повиноваться мудрым правителям не по принуждению, не по ослиной покорности, а добровольно, из любви к порядку. Ведь разумным творением нужно управлять не с помощью криков, тюрьмы, палок, но опираясь на разум. Если это происходит иначе, то бесчестие подчиненных падает и на Бога, который одинаково вложил свой образ и в них, и человеческие дела будут полны насилиями и беспорядками, как это и есть теперь.

Итак, все без исключения

10. Итак, пусть будет установлено: *всем, рожденным людьми, безусловно необходимо воспитание для того, чтобы они были людьми, а не дикими животными, не бессмысленными зверями, не неподвижными чурбанами.* Отсюда следует и то, что каждый настолько превосходит других, насколько он более других упражнялся. Итак, эту главу мы заключим словами Премудрого: «Презирающий мудрость и наставление - несчастен, суетна надежда его (именно достигнуть своей цели), и труды его бесплодны, и дела его бесполезны» (Притч. 3,12).

Глава VII

Юношество следует формировать совместно, а для этого нужны школы

...Что школы, наконец, нужно открывать везде, это объясняется:

4. *Для всякого христианского государства важно, чтобы этот священный обычай не только удержался, но и распространялся, а именно, чтобы во всяком благоустроенном человеческом обществе (будь то город, местечко или деревня) была устроена школа как учреждение для совместного воспитания юношества.* Ведь этого требуют:

1. Надлежащим порядком, который должно соблюдать везде.

5. Похвальный порядок вещей. Ведь если глава семейства, сам не имея досуга для устройства всего, что ему нужно для хозяйства, приглашает различных ремесленников, то почему бы не быть такому же порядку и здесь? Когда ему нужна мука, он обращается к мельнику; когда нужно мясо - к мяснику; когда напитки - к виноторговцу; когда нужна одежда - к портному; когда нужна обувь - к сапожнику; когда нужны здание, плуг, ключ и т.д. - к плотнику, каменщику, кузнецу, слесарю и пр. Мало того, для наставления взрослых в религии мы имеем храмы; для разбирательства судебных тяжб, для собраний народа и для его осведомления обо всем необходимом у нас есть судебные места и общинные сходы. Почему же не иметь для юношества школ? Ведь даже свиней и коров крестьяне не пасут каждый в отдельности, а держат для этого наемных пастухов, которые и обслуживают одинаково всех, между тем как сами крестьяне получают возможность заняться, не отвлекаясь, остальными своими делами. Это и есть прекраснейшее сбережение труда, когда один делает только одно, не отвлекаясь другими делами; именно таким способом каждый служит с пользой многим, а многие - каждому отдельному лицу.

2. Необходимостью.

6. Во-вторых, необходимость. Так как сами родители очень редко обладают надлежащей способностью обучать своих детей и редко имеют для этого достаточно досуга, то отсюда следует, что должны быть люди, которые бы по своей профессии занимались одним этим делом, и чтобы таким образом обслуживались нужды всей общины.

3. Пользой.

7. Если бы даже и были родители, которые могли бы посвятить себя воспитанию своих детей, то *все же более целесообразно образовывать юношей, собирая их вместе, так как больше получается пользы и удовольствия, когда работа одних служит примером и побуждением для других.* Ведь совершенно

естественно делать то, что на наших глазах делают другие, и идти туда, куда идут другие, следовать за теми, кто впереди, и опережать тех, кто следует за ними.

Радостно резвый уносится конь из открытого стойла. Есть и кого обогнать, есть и погнаться за кем.

Особенно детский возраст вообще побуждается и направляется к действию больше примерами, чем правилами. Если ты что-либо предписываешь детям, то это слабо к ним прививается, если же ты показываешь, как делают что-либо другие, то этому они подражают и без всяких приказаний. (...)

Глава X

Образование в школах должно быть универсальным

В мудрости, благоразумии, благочестии.

3. Ведь мудро сказал тот, кто сказал, что *школы - мастерские гуманности*, вела они достигают того, что люди становятся действительно людьми, т.е. (возвращаясь к поставленным выше целям): I. Созданием разумным. II. Созданием, господствующим над всеми творениями (также и над самим собой). III. Созданием, которое является радостью своего Творца. Это будет происходить в том случае, если школы много потрудятся над тем, чтобы сделать людей мудрыми по уму, благонравными в своих действиях и благочестивыми сердцем.

Доказывается, что эти три качества не должны быть разрываемы:

4. Эти три качества поэтому нужно внедрять во всех школах всему юношеству. Это я докажу, взяв за основание:

I. Вещи, которыми мы окружены.

II. Нас самих.

III. Христа - богочеловека - как совершеннейший образец нашего совершенства.

1. Связью самих вещей.

5. Сами вещи, которые имеют к нам отношение, должны быть разделены на три группы. Некоторые, как небо и земля и то, что в них, представляют только предмет исследования, некоторые, как всюду распространенный дивный порядок,- предмет подражания, который постоянно повелевается человеку осуществлять в своих действиях; наконец, некоторые, как милость Божия и многократное его благоволение здесь и во веки, служат для наслаждения. Если ко всему этому человек должен быть подготовлен, то его нужно научить, во-первых, познавать то, что простирается пред ним при созерцании этого удивительного зрелища мира, во-вторых, научить тому, что он обязан делать, и, наконец, научить наслаждаться тем, что, точно в гостеприимном доме, подает ему своей щедрой рукой всеблагой Творец.⁵

2. Строением нашей души.

6. Если мы взглянем на самих себя (примем ли во внимание сущность нашей души, или цель нашего появления и вселения в мир), то равным образом обнаружим, что одинаково всех достоянием является образование, нравственность и благочестие.

7. *Сущность души составлена из трех способностей* (которые воспроизводят несотворенную троицу): *разума, воли и памяти*. Разум направляется на наблюдение различий между вещами (вплоть до малейших мелочей), воля стремится к отбору полезных вещей и к отстранению вредных, а память хранит для будущего использования то, чем когда-либо занимались разум и воля, и напоминает душе о ее зависимости от Бога и об ее обязанностях, в этом последнем отношении память называется также совестью.⁶ Чтобы эти способности могли с успехом проявлять (выполнять) указанные свойства (свои обязанности), совершенно необходимо снабдить их тем, что просвещало бы разум, направляло бы волю, пробуждало бы совесть, благодаря чему разум проницательно познавал бы вещи, воля безошибочно делала отбор всего, а совесть четко устремляла бы все к Богу. Следовательно, как нельзя отрывать друг от друга эти три способности (разум, волю и совесть), так как они составляют единую душу, так не следует разрывать и три украшения души: образованность, добродетель и благочестие. **Целью нашего ниспослания в мир.**

8. Далее, если мы поразмыслим, зачем мы посланы в мир, то будет ясно, что цель эта вдвойне тройкая, а именно: чтобы служить Богу, его творениям и себе и наслаждаться радостью, проистекающей от Бога, его созданий и от нас самих.

1) Чтобы служить Богу, ближним и себе самим.

9. Если мы хотим служить Богу, ближним и себе самим, то по отношению к Богу нам нужно иметь благочестие, по отношению к ближним - нравственность и в отношении нас самих - знание. Правда, все это так тесно связано между собой, что как человек по отношению к себе самому должен быть не только благоразумным, но и нравственным и благочестивым, так и ко благу ближнего должны служить не только добрые нравы, но и знание и благочестие, а славе Божией должны содействовать не только благочестие, но и знание, и добрые нравы.

2) Чтобы пользоваться тройным наслаждением, проистекающим от Бога.

10. Что касается наслаждения, то Бог при сотворении засвидетельствовал, что оно предназначено для человека, так как ввел его в мир, уже украшенный всеми благами, и, сверх того. Создал для него рай блаженства и, наконец, постановил сделать его участником своего блаженства.

11. А наслаждение нужно понимать не физическое (хотя и оно, будучи не чем иным, как крепостью здоровья, удовольствием от пищи и сна, может проистекать не из чего иного, как только от добродетели умеренности), а духовное, которое проистекает или от вещей, нас окружающих, или от нас самих, или, наконец, от Бога. (...)

Итак, есть три качества: образование, добродетель, благочестие - три источника, из которых вытекают все источники самых совершенных наслаждений. (...)

Несчастный разлад.

17. Поэтому является несчастным разладом, если в чем-нибудь эти три качества не связаны непрерывными узами. Несчастно то образование, которое не переходит в нравственность и благочестие. Ведь что такое образование без нравственности? *Кто успевает в науках, а отстаёт в добрых нравах* (старинная поговорка), *тот скорее отстаёт чем успевает*. Следовательно, что сказал Соломон о красивой, но отвергающей разум женщине, то же можно сказать об образованном, но безнравственном человеке:

«Что золотое кольцо в носу свиньи, то образование у человека, который отвращается от добродетелей» (Притч. 11,5). Как драгоценные камни оправляются не свинцом, а золотом, придающим им больший блеск, так знание должно соединяться не с распушенностью, а с добродетелью, и тогда оно увеличит и свой блеск, и блеск добродетели. А где к тому же присоединится истинное благочестие, там осуществится совершенство. Ибо страх Господень является как началом и концом мудрости, так- равным образом - завершением и венцом знания, так как полнота премудрости есть страх Господень (Притч. 1; Сир. 1 и др.).

Заключение.

18. Словом, так как от детского возраста и воспитания зависит вся последующая жизнь, то цель не будет достигнута, если души всех не будут подготовлены заранее ко всему, что предстоит в жизни. Итак, подобно тому, как в чреве матери у каждого будущего человека образуются одни и те же члены, и притом у каждого человека все: руки, ноги, язык и пр., хотя не все должны быть ремесленниками, скороходами, писцами, ораторами, - так и в школе всех должно учить всему тому, что касается человека, хотя впоследствии одним будет более полезно одно, а другим - другое. (...)

Глава XII

Школы можно преобразовать к лучшему **Шесть типов врожденных способностей.**

18. Тут как раз представляется случай напомнить кое-что о различии способностей, а именно: *у одних способности острые, у других - тупые, у одних - гибкие и податливые, у других - твердые и упрямые, одни стремятся к знаниям ради знания, другие увлекаются механической работой*. Из этого трижды двойного рода способностей возникает шестикратное сочетание их.

19. Во-первых, есть ученики с острым умом, стремящиеся к знанию и податливые; они, преимущественно пред всеми другими, особенно способны к занятиям. Им ничего не нужно, кроме того, чтобы предлагалась научная пища; растут они сами, как благородные растения. Нужно только благоразумие, чтобы не позволять им слишком торопиться, чтобы раньше времени они не ослабели и не истощились.

20. Во-вторых, есть дети, обладающие острым умом, но медлительные, хотя и послушные. Они нуждаются только в прищипывании.

21. В-третьих, есть ученики с острым умом и стремящиеся к знанию, но необузданные и упрямые. Таких обыкновенно в школах ненавидят и большей частью считают безнадежными; однако, если их надлежащим образом воспитывать, из них обыкновенно выходят великие люди. (...)

22. В-четвертых, есть ученики послушные и любознательные при обучении, но медлительные и вялые. И такие могут идти по стопам идущих впереди. Но для того чтобы сделать это для них возможным, нужно снизойти к их слабости, никогда не переобременять их, не предъявлять к ним слишком строгих требований, относясь к ним доброжелательно и терпеливо, или помогать, ободрять и поддерживать их, чтобы они не падали духом.⁷ Пусть они позднее придут к цели, зато они будут крепче, как бывает с поздними плодами. И как печать с большим трудом оттискивается на свинце, но держится дольше, так и эти ученики в большинстве случаев более жизненны, чем даровитые, и раз они что-либо усвоили, они не так легко забывают. Поэтому их не следует устранять из школ.

23. В-пятых, есть ученики тупые и, сверх того, равнодушные и вялые. Их еще можно исправить, лишь бы только они не были упрямыми. Но при этом требуется великое благоразумие и терпение.

24. На последнем месте стоят ученики тупые, с извращенной и злобной натурой: большей частью эти ученики безнадежны, однако известно, что в природе для всего испорченного есть противодействующие средства и бесплодные от природы деревья при правильной посадке становятся плодоносными. Поэтому вообще не следует отчаиваться, а нужно добиваться устранить у таких учеников, по крайней мере, упрямство. Если этого достигнуть не удастся, тогда только можно бросить искривленное и суковатое дерево. (...) Однако среди тысяч едва ли найдется хоть одна столь выродившаяся натура; это-то и служит замечательным доказательством Божией благости.

25. Сущность сказанного сводится к следующему высказыванию Плутарха: *«Какими дети рождаются, это ни от кого не зависит, но чтобы они путем правильного воспитания сделались хорошими - это в нашей власти»*. Да, в нашей власти, говорит он. Так садовник из любого живого корня выращивает дерево, применяя в необходимых случаях именно свое искусство посадки.

Четырьмя способами доказываемся, что ко всем способностям можно, однако, подходить с одним и тем же искусством и методом.

26. Четыре следующих доказательства показывают, что все юношество со столь различными способностями можно воспитывать и образовывать одним и тем же методом.

27. Во-первых, всех людей, следует вести к одним и тем же предметам мудрости, нравственности и благочестия.

28. Во-вторых, как бы ни отличались люди друг от друга способностями, все они обладают одной и той же человеческой природой, снабженной одними и теми же органами.

29. В-третьих, указанное различие способностей есть не что иное, как отступление от естественной гармонии или недостаток ее, точно так же как болезни тела выражаются в излишках влажности или сухости, теплоты или холода. (...) Поэтому, как для тела наиболее подходящим лечением является не то, которое применяет противоположные средства (так как это вызывает более ожесточенную борьбу), а то, которое смягчает противоположность так, чтобы в одной части не было в чем-либо недостатка, а в другой - излишка; точно так же при недостатках человеческого духа наилучшим методом будет лечение, при котором умеряются излишества и недостатки дарований и все приводится в гармонию и приятную согласованность. Вследствие этого наш метод приспособлен к средним способностям (которые всего чаще встречаются), чтобы сдерживать преждевременное истощение наиболее даровитых и подгонять вялых.

30. Наконец, при указанных недостатках и отклонениях способностей скорее можно помочь, пока они новы. Как на войне, пока бой происходит в правильном порядке, новобранцы смешиваются со старыми солдатами, слабые - с крепкими, ленивые - с подвижными, и все сражаются под одними и теми же знаменами, по одним и тем же приказам, а после победы каждый преследует врага, пока хочет и может, забирает добычу по желанию, - так и в этом научном походе необходимо, чтобы более медленные смешивались с более быстрыми, более тупые с более умными, упрямые с послушными и учились бы по одним и тем же правилам и примерам до тех пор, пока нуждаются в руководстве. По окончании же школы пусть каждый изучает и усваивает науки с той быстротой, с какой может.

С какою мудростью должно действовать при смешении способностей различного характера.

31. Указанное смешение я понимаю не столько в отношении места занятий, но в гораздо большей степени в отношении оказания помощи: кого учитель признает более способным, к тому же он присоединяет для обучения двух или трех отстающих; тому, у кого хороший характер, он вверяет для наблюдения и управления учеников худшего нрава. Таким образом будет проявлена прекрасная забота о тех и других; при этом, конечно, учитель должен будет следить за тем, чтобы все делалось разумно.

Там же, - С. 69-84.

Примечания

¹ - Это ключевая глава концепции Коменского.

² - В отношении наказаний у Коменского встречаются разночтения (см.; Великая дидактика. Гл. XXVI),

³ - Имеется в виду басня Эзопа (VI в. до н.э.).

⁴ - Коменский имеет в виду слова Диогена Лаэртского, античного историка греческой философии, обращаемые к красивому, но неприлично высказывающемуся юноше..

⁵ - Коменский формулирует наиболее важные задачи воспитывающего обучения: дать человеку способы, средства и методы познания окружающего мира, научить эффективной деятельности, научить любить мир.

⁶ - Такая трактовка дает объяснение совести как функции души, отбирающей и сохраняющей для человека наилучшие плоды деятельности разума и воли.

⁷ - Речь идет об индивидуализации образовательного процесса.

ГЛАВА II РАЗВИТИЕ ВЕДУЩИХ НАПРАВЛЕНИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ XVIII-XIX ВВ. СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ

По своей временной протяженности второй этап развития социальной педагогики значительно короче первого. Что значат 200 лет (XVIII-XIX вв.) в сравнении со многими тысячелетиями первого периода? Но для социальной педагогики, как впрочем и для других наук и даже для общества в целом, эти века стали поистине переломными. В XVIII-XIX вв. оформляются ведущие направления в социальной педагогике и происходит становление ее самой как науки. Обратим внимание на два обстоятельства. Во-первых, истоки направлений социальной педагогики следует искать в предыдущем периоде (до XVII-XVIII вв.). И, во-вторых, 200 лет - тоже для истории немалый отрезок времени, особенно если он приходится на столь динамичные по развитию и богатые на судьбоносные события века. Поэтому и сами направления по своему содержанию за эти два века претерпели существенные изменения.

Что же повлияло на оформление этих направлений? Прежде всего - серьезнейшие социальные изменения, накопившиеся ко второй половине XVIII в. Их «прорыв» привел к революциям, реформам, а в конечном счете - к смене общественного строя. В передовых странах мира утвердился капитализм с его рыночными отношениями и новым буржуазным правом. В XIX в. социальные преобразования ускоряют экономическое развитие, появляются новые техника и технологии. Для этого периода характерна большая потребность в специалистах. Таким образом наукам, образованию и в частности социальной педагогике становится «легче дышать».

XVIII в. вошел в историю как век «Просвещения». Происходит развитие философии как материалистической, так и идеалистической, ее взаимодействие с обществом, влияние на социальную жизнь, в частности - на различные науки. «Просвещенные» философией и ее «властителями дум», познав экономические и политические потребности общества, передовые социальные слои пытаются их реализовать через революции и реформы.

Новые социально-экономические отношения дали мощный толчок развитию философии, других наук, в том числе - и социальной педагогике. Обратим внимание на связи между входящими в силу социальными отношениями и бурным развитием научных знаний. Они породили крупнейших мыслителей, которые, в свою очередь, хорошо потрудились над идеологическим обоснованием социально-экономических и духовных преобразований, став их «крестными отцами». Активное участие в этих процессах, правда, не столь масштабное, как философы, приняли и педагоги, а в их рядах и социальные педагоги. В такой «совместной деятельности» крепили связи между философией и социальной педагогикой, содействуя более четкому оформлению в последней различных школ и направлений.

Какие же это направления? Попробуем назвать их, оговорившись еще раз, что к концу XIX в. они, оставив за собой прежние наименования, по своему содержанию и «наполняемости» существенно отличались от тех, что были в XVIII в.

1. *Разработка теоретических основ социальной педагогики*, что неминуемо вело к ее становлению как науки. К данному направлению можно отнести и педологию, как «родную сестру» социальной педагогики.

2. *Социально-педагогическая деятельность в системе образования*. Речь идет о влиянии социальной педагогики на содержание образования, цели и характер воспитания (против тоталитарного), о борьбе за формирование личности.

3. *Социально-педагогическая деятельность по созданию благотворительных (или близких к ним) учебно-воспитательных заведений («филантропии»* Базедова, «Новый институт» Оуэна, воспитательные учреждения Вернардо и др.).

4. *Расширение сферы действия социальной педагогики*. Кроме детей «обиженных», «избранных» и всех остальных, в нее попадают и различные категории взрослых. Но дело еще и в другом. Главное, что социальная педагогика в своей деятельности выходит на государственный уровень, вместе со своими «союзниками» добивается законодательного оформления своих требований. Так, в 60-80 гг. XIX в. в Германии, Англии, США создаются системы социального законодательства.

Таковы некоторые основные направления развития социальной педагогики в рассматриваемый период. Но нужно иметь в виду, что все названные направления не были изолированными друг от друга, а каждый социальный педагог - «приписанным» только к какому-то одному из них. Нет, они взаимодействовали, участвуя и в разработке теоретических основ социальной педагогики и в их практическом применении. Такие взаимосвязи в значительной мере обуславливались прагматизмом побеждающего или даже взявшего верх капитализма, что стимулировало расширение прикладных сторон социальной педагогики. Вчитайтесь еще раз: из четырех названных ее основных направлений три имеют преимущественно прикладной характер.

Все направления развития социальной педагогики объединяет прежняя, возникшая издавна, основная функция - *защита детей и детства*. Но в XVIII-XIX вв. она все больше пополняется идеями, имевшими ранее единичное звучание, точнее: на первый план в теории и практике социальной педагогики выходят в качестве ориентиров *общечеловеческие ценности* и их приоритет перед остальными. Другой важной идеей, все более объединяющей социальных педагогов, становилось понимание обязательных связей между воспитанием и образованием и социальной средой. Правда, на вопрос, какое звено в данных связях является главным, ответы пока давались разные. Эти и другие новые идеи-ориентиры становились факторами, повлиявшими на более интенсивное развитие социальной педагогики и превращение ее в науку.

Неслучайно в этот период в педагогике, как в общей, так и в социальной, появляется множество различных течений и школ. В историко-педагогической науке существуют различные способы их систематизации. Но мы здесь рассмотрим только один. Он состоит в предлагаемых ими путях и методах реализации выдвигаемых задач и целей. По этим признакам педагогов рассматриваемого периода можно условно отнести к буржуазно-

демократической или либеральной и к радикальной, в том числе революционно-демократической педагогике.

Назовем некоторые существенные признаки той и другой педагогики. Педагоги буржуазно-демократического или либерального толка искали решения педагогических проблем на путях сотрудничества с общественностью и воздействия в рамках законности на государственные структуры. Разрабатывали свои концепции, пропагандировали их, с переменным успехом пытались внедрять в практику. Впоследствии буржуазно-демократическая педагогика трансформировалась в «просто» демократическую, и сегодня является приоритетной в мировом педагогическом сообществе.

Радикальная, в том числе революционно-демократическая педагогика призвала решать вопросы воспитания вместе с преобразованием общества. Необходимо покончить с деспотизмом, сословностью, наделить всех людей равными правами, сделать свободными. Тогда станут реальными просвещение широких народных масс и воспитание новых поколений истинных патриотов. Ради таких целей следует пойти на любые, даже самые решительные меры, вплоть до революционных переворотов. После победы буржуазных революций, активными участниками которых были многие радикальные мыслители, это течение в общественно-политической мысли и педагогике идет на спад.

Задание: Дорогие читатели, постарайтесь, ознакомившись с характеристиками и трудами вышеуказанных авторов, самостоятельно соотнести их с двумя рассмотренными здесь течениями в педагогике: буржуазно-демократическим (либеральным) и радикальным. Учтите, что многих из них нельзя однозначно отнести к какому-либо из указанных течений. Поэтому попробуйте выяснить, каких идей в их произведениях больше:

радикальных или либеральных. А может на основании полученных знаний вы сможете выделить и другие критерии для систематизации направлений, возникших в педагогической науке XVIII-XIX вв.?

Будем помнить о продолжающемся взаимодействии социальной педагогики с церковью и благотворительностью. Меняются ли между ними былые отношения, сложившиеся на первом этапе развития социальной педагогики (до XVIII в.)? Очевидно, что да. Каким образом? В XVIII - начале XIX вв. они обладали большими, чем социальная педагогика, материальными возможностями. Так, в России благотворительность переживает свой расцвет в XVIII в. При Екатерине II она становится государственной отраслью. Создается ведомство (позже министерство) призрения, которое по традиции опекают супруги императоров, и где каждая из них сделала немало. На их средства создавались воспитательные дома и приюты для сирот, при них открывались классы по подготовке наставниц. Призрение распространялось на вдов, глухих, слепых. Императрицы вели и строгий учет деятельности этих учреждений.

К началу XX в. в России, как и в развитых странах мира, сложилась система социальных служб. Основная деятельность их заключалась в сборе средств и расходовании их на социальные нужды: создание и содержание учебно-воспитательных учреждений, домов бедных, ночлежных приютов, народных столовых, швейных мастерских, амбулаторий и больниц. В целом

более гуманным становится и церковное воспитание. Сказывается и влияние социальной педагогики на своих «союзников», их теорию и практику воспитания. Можно очевидно говорить о закономерности: все большим проникновением идей социальной педагогики в систему церковного воспитания и благотворительную деятельность. Известны многочисленные примеры, когда священник и социальный педагог выступали в одном лице (Коменский, духовное образование у Белинского, Дистервега, Добролюбова), воспитатель благотворительного учреждения и социальный педагог. Характерна закономерность: обычно священник становился социальным педагогом, а не наоборот.

По темпам, а главное, содержанию развития социальная педагогика была впереди своих «союзников». Она становилась не просто взрослее, но и опытнее, постепенно превращаясь в науку. Связано это прежде всего с именами немецких философов и педагогов Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега (1790- 1866) и Пауля Наторпа (1854-1924), впервые употребивших термин «социальная педагогика», обосновавших ее сущность, понятия и категории. Таким образом социальной педагогией к началу XX в. было существенно расширено «поле» социальной деятельности, формы, методы, направления социальной работы. Церковные благотворительные учреждения нередко искали помощи у социальной педагогики.

В деятельности социальных педагогов, церкви и благотворительных учреждений было немало общего. Но имелись и существенные различия. Образно их можно выразить так: церковь и благотворительность давали сырым и обездоленным «рыбу» - пищу, а социальная педагогика - «удочку», чтобы люди могли *сами* ловить. Такой «удочкой» становились знания, убеждения, мировоззрение - все то, что выводило на борьбу за права детей и различных социальных групп.

В середине XIX в. в философии и общественной мысли появляется новое течение - марксизм. Его основатели - К.Маркс, Ф.Энгельс и их последователи обращались и к вопросам воспитания и образования, в частности технического (политехнического). В целом их больше занимали проблемы общей, а не социальной педагогики. Но для тех и других предлагался один путь решения - через социалистическую революцию и диктатуру пролетариата. Надо полагать, что по этой причине влияние марксизма на социальную педагогику в XIX в. оставалось незначительным. Правда, в XX в. произошли изменения, имевшие печальные последствия. Но об этом - в следующей главе.

Джон Локк

МЫСЛИ О ВОСПИТАНИИ

ДЖОН ЛОКК (1632-1704), философ и просветитель. Англия. Сын провинциального адвоката, участника буржуазной революции на стороне парламента. Образование получил в Вестминстерской грамматической школе и Оксфордском университете, из которых вынес отвращение к схоластическому обучению. Самостоятельно изучил философию Бэкона, Декарта,

естествознание, медицину. Преподавал в Оксфорде греческий язык и риторику, служил секретарем и воспитателем детей видного политического деятеля, вместе с ним находился в изгнании в Европе, где занимался научной и педагогической деятельностью. После переворота 1688г. возвращается в Англию и издает свой знаменитый труд «Мысли о воспитании», положивший начало английской научной педагогике.

Педагогическая теория Л. исходила из его философии, где он разделял идеи материализма и идеализма, политической приверженности буржуазии, новому дворянству. Дал свое философское обоснование проблеме происхождения знания, выступив против теории «врожденных идей», угодной привилегированным сословиям феодального общества. Не отрицая роли наследственности, Л. утверждал, что «врожденных идей» нет, а душа ребенка - это *tabula rasa* («чистая доска»). Мы начинаем мыслить с того момента, как ощущение доставляет нам необходимый материал для этого. Не являются врожденными и нравственные качества. Как и знания, они результат определенных жизненных обстоятельств и, главным образом, воспитания. Благодаря последнему, по Л., 9 человек из 10 становятся «тем, что они есть». Причем в системе «воспитание - образование» предпочтение отдавал воспитанию, формированию характера.

Социально-педагогические ценности Л. ориентированы на *семейное воспитание* с гувернером и домашними учителями. К школам он относился весьма критически. В проекте «О рабочих школах» предлагает создать за счет благотворительных фондов особые приюты-школы для бедных детей 3-14 лет, где они своим трудом окупали бы значительную часть стоимости содержания.

Цель воспитания, считал Л., сформировать «джентльмена» - дельца, умеющего «вести свои дела толково и предусмотрительно», принадлежащего к высшим слоям общества. Джентльмен - человек добродетельный и деятельный, физически крепкий, умеющий владеть собой, обладающий ясной мыслью и жизненно необходимыми знаниями. Критерий добродетельности - полезность, поэтому добродетельная деятельность необходима для сохранения и процветания общества. Л. религиозен, верит во всемогущество Бога, но цель воспитания все же связывает не с загробной, а с земной жизнью. Различает физическое, нравственное и умственное воспитание. Первое - основа всего последующего воспитания, обеспечивает «здоровый дух в здоровом теле». Разработал систему физического воспитания в его сочетании с нравственным и умственным, формирующую настоящий характер, мужество, волю.

В нравственном воспитании необходимо, чтобы ребенок отказался от случайных поступков, капризов, вызванных желаниями, а следовал бы только своему разуму. Для этого с детьми нужно обращаться строго, но в меру, приучать к самообузданию и повиновению. Но не подавлять личность ребенка, воспитывать добрые привычки с помощью рассуждений, примеров, доводов, ласковыми словами. Подметил интересную Закономерность: дети «раньше, чем мы думаем, начинают желать, чтобы с ними обращались, как с разумными существами» (как со взрослыми). Телесные наказания считал плохим средством воспитания, они ведут к притворству ребенка, портят его, поэтому применение

наказания возможно только в крайнем случае. Награды и поощрения необходимы, но не как компенсация за выполнение долга, какой-либо обязанности, а за нечто более значительное.

Л. - один из создателей буржуазной педагогики. В его теории немало спорного, она применима к воспитанию в состоятельной среде. Но ценна идеями, разрушающими прежнюю ограничительную систему воспитания и обучения и утверждающими новую, более свободную и рациональную. Педагогика Л. оказала значительное влияние на развитие социально-педагогической теории и практики в самой Англии, ее владениях и в других странах.

Мысли о воспитании

Здоровый дух в здоровом теле - вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире. Кто обладает и тем и другим, тому остается желать немногого; а кто лишен хотя бы одного, того лишь в малой степени может компенсировать что бы то ни было иное. Счастье или несчастье человека большей частью является делом его собственных рук. Тот, чей дух - неразумный руководитель, никогда не найдет правильного пути, а тот, у кого тело нездоровое и слабое, никогда не будет в состоянии продвигаться вперед по этому пути¹. Правда, есть люди, обладающие столь крепкой и столь хорошо от природы слаженной конституцией - как физической, так и духовной, - что они нуждаются лишь в небольшой помощи со стороны других, что одна сила их природной одаренности от самой колыбели влечет их к прекрасному, что благодаря преимуществу их счастливой природной организации они способны делать чудеса. Но примеры такого рода немногочисленны, и можно, мне думается, сказать, что девать десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть, - добрыми или злыми, полезными или бесполезными - благодаря своему воспитанию². Именно оно и создает большие различия между людьми. Незначительные или почти незаметные впечатления, производимые на нашу нежную организацию в детстве, имеют очень важные и длительные последствия: здесь имеет место то самое, что у истоков некоторых рек, где небольшое усилие может отвести податливые воды в русла, которые заставят их течь почти в противоположных направлениях; благодаря этому слабому воздействию, которое оказано на них у самых истоков, движение вод получает различные направления, и они в конце концов достигают весьма отдаленных и далеко отстающих друг от друга мест³.

Ранний возраст

§ 34. Большая ошибка, которую я наблюдал в деле воспитания детей, заключается в том, что родители редко уделяют достаточное внимание тому, чтобы сделать душу ребенка послушной дисциплине и разуму⁴, и в том наиболее подходящий для этого период, когда юная душа наиболее нежна и легче всего подвержена воздействию. Родители, которым природа мудро внушила любовь к детям, очень склонны, если разум не контролирует этой естественной привязанности со всей бдительностью, очень склонны - скажу я - позволять ей переходить в слепую влюбленность. Родители любят своих

малюток, и это их долг; но часто они любят в своих детях также их недостатки.

Нельзя, видите ли, ни в чем перечить детям; надо во всем предоставить им поступать по своей воле; а так как дети в свои детские годы не способны к большим порокам, то родители думают, что можно без риска проявлять снисходительность к маленьким отступлениям от правильного поведения, что можно забавляться их милой шаловливостью, которая, по их родительскому мнению, вполне подходит к этому невинному возрасту. Но уже Солон⁵ очень хорошо ответил одному такому нежному родителю, который не хотел наказать ребенка за одну скверную выходку, извиняя ее тем, что это неважная вещь: да, сказал он, но привычка - важная вещь.

§ 35. Любимчик должен научиться драться и дразнить других, он должен получать все, что потребует, и делать то, что ему нравится. Так, родители, поощряя капризы детей и балуя их, когда они малы, портят в них природные задатки, а потом удивляются, что вода, источник которой они сами отравили, имеет горький вкус. Ибо когда дети вырастают, вместе с ними вырастают также и их дурные привычки; когда же они станут совсем взрослыми, слишком взрослыми, чтобы можно было с ними нянчиться, и их родители уже не могут больше забавляться ими как игрушками, тогда родители начинают жаловаться, что мальчишки-де непослушны и испорчены; тогда им уже неприятно видеть их своеволие, и их уже смущают дурные наклонности детей, которые они сами посеяли и поощряли в них; тогда, быть может уже слишком поздно, они были бы рады вырвать те сорные травы, которые они засеяли собственными руками и которые теперь пустили слишком глубокие корни, чтобы их можно было вырвать. Ибо если ребенок привык во всем проявлять свою волю, пока он носил детскую рубашонку, то почему мы должны считать странным, когда, надевши уже штаны, он стремится к тому же и претендует на то же самое? Конечно, с возрастом и его недостатки обнаруживаются сильнее, и мало есть родителей настолько нечувствительных, чтобы они не чувствовали Плохих результатов своей собственной снисходительности. Ребенок командовал своей няней до того, как научился говорить или ходить; он командовал своими родителями с тех пор, как научился лепетать. Почему же теперь, когда он вырос, когда он стал сильнее и умнее, чем был тогда, он должен стать сдержанным и покорным? Почему в возрасте семи, четырнадцати или двадцати лет он должен потерять ту привилегию, которую родительская снисходительность широко предоставляла ему до сих пор? Сделайте опыт над собакой или лошадью или над каким-либо другим животным и посмотрите, легко ли, когда они уже стали большими, исправить те дурные привычки и то своеобразие, к которым они были приучены, когда были молоды. Между тем ни одно из этих животных и наполовину не наделено тем своеволием и тем самомнением, ни одно из них и наполовину не проникнуто тем желанием быть хозяином над собою и властвовать над другими, как человек.

§ 36. Как правило, мы обладаем достаточным благоразумием, чтобы начинать уход за упомянутыми другими созданиями с очень ранних лет и чтобы своевременно их дисциплинировать, если только мы хотим их сделать полезными и на что-либо годными. Только в отношении собственных детей мы

здесь проявляем небрежность; и, сделав их дурными детьми, мы неразумно надеемся, что из них выйдут хорошие люди. Ибо если лучше ребенку дать виноград или леденец, когда ему это захочется, чем дать бедному дитяти расплакаться или огорчить его, то почему, когда он станет взрослым, не следует удовлетворять его желания, которые тянут его к вину или к женщинам? Ведь эти предметы в такой же мере соответствуют желаниям взрослого, в какой отвечали детским склонностям те предметы, из-за которых он плакал, когда был мал. Порок заключается не в том, чтобы иметь желания, соответствующие этим различным возрастам, а в неумении подчинять их правилам и ограничениям разума; разница заключается не в том, испытываете ли вы или не испытываете самих влечений, а в способности управлять ими и отказываться от них. Тот, кто не привык подчинять свои желания разуму других, когда он молод, вряд ли будет вслушиваться и подчиняться голосу своего собственного разума, достигши того возраста, когда он способен им пользоваться. И нетрудно предвидеть, какого рода человек, по всей вероятности, выйдет из такого субъекта...

Капризы

§ 41. Я полагаю, что всякий признает разумным, чтобы его дети, пока они малы, смотрели на родителей как на своих господ, как на облеченных полнотою власти руководителей, по отношению к которым проявляли бы почтительный страх, впоследствии, когда они подрастут, чтобы они видели в родителях самых лучших и единственно надежных друзей и, как таковых, любили бы и уважали их. Указанный мною путь является, если я не ошибаюсь, единственным, который может обеспечить достижение таких результатов. Когда дети подрастут, мы должны смотреть на них как на равных нам, как на людей с такими же страстями, с такими же желаниями, как наши страсти и желания. Мы желаем, чтобы и нас признавали разумные создания, мы стремимся к свободе: мы не любим, если нам надоедают постоянными выговорами и окриками и не миримся с тем, чтобы люди, с которыми мы сталкиваемся, проявляли к нам суровое отношение или держали нас на почтительном расстоянии. Тот, кто, будучи взрослым, встречает подобное отношение к себе, будет искать другого общества, других друзей, других собеседников, с которыми он мог бы чувствовать себя легко. Поэтому, если детей держать в строгости с самого начала, то, пока они дети, они будут послушны и спокойно подчиняться строгостям, как будто никогда не знали другого обращения. И если, по мере того как они будут подрастать и подрастут настолько, чтобы руководствоваться своим разумом, строгость управления будет мало-помалу (в той мере, в какой они будут заслуживать) смягчаться, обращение отца будет становиться все более мягким и расстояние между ним и детьми уменьшится, то его прежняя строгость только усилит их любовь, так как дети поймут, что это было лишь проявление доброты к ним и желания сделать их способными заслужить любовь родителей и уважение всех и каждого. (...)

Побои

§ 47. Обычный метод воздействия наказанием и розгой, который не требует ни усилий, ни много времени, этот единственный метод поддержания дисциплины, который широко признан и доступен пониманию воспитателей, является наименее пригодным из всех мыслимых приемов воспитания, так как он приводит к обоим упомянутым вредным последствиям; а они, как мы показали, представляют собой Сциллу и Харибду, которые с той ли или другой стороны губят всякого, кто сворачивает с правильного пути.

§ 48. Этот вид наказания совсем не способствует преодолению нашей естественной скромности предаваться физическим и мимолетным удовольствиям и всячески избегать страданий, а, скорее, поощряет эту склонность и тем самым укрепляет в нас то, что является корнем всех порочных поступков и отступлений от правильной жизни. В самом деле, какой другой мотив, кроме чувственного удовольствия или страдания, руководит ребенком, который только из страха быть высеченным корпит над книгой вопреки своей склонности или воздерживается есть нездоровый плод, в котором находит удовольствие? В данном случае он только отдает предпочтение большему физическому удовольствию или избегает большего физического страдания. И что, собственно, значит регулировать его поступки и направлять его поведение, используя подобные мотивы? Разве это не значит - спрошу я вас - поощрять в нем то самое начало, искоренение и уничтожение которого является нашей задачей? Я не могу поэтому признать полезным для ребенка какое бы то ни было наказание, при котором стыд пострадать за совершенный проступок не действует на него сильнее, чем само страдание.

§ 49. Этот метод исправления, естественно, порождает в ребенке отвращение к тому, что воспитатель должен заставить его полюбить. Как легко наблюдать такое явление, что дети, которым раньше нравились те или другие вещи, начинают их ненавидеть, видя, что из-за этих вещей они подвергаются побоям и мучениям! И в этом нет ничего удивительного, так как и взрослых людей нельзя подобными приемами заставить полюбить что-нибудь. В самом деле, какой человек не проникся бы отвращением к самому невинному развлечению, хотя бы само по себе оно было для него безразличным, если бы его вздумали побоями и бранью заставлять развлекаться или подвергать его такому же обращению за некоторые особенности в его манере развлекаться? Это было бы вполне естественно. Неприятная обстановка обычно отравляет самые невинные вещи, которые с нею связаны: один только вид чашки, из которой вы обычно принимаете отвратительное лекарство, вызывает у вас тошноту, и ничего из этой чашки уже не покажется вам приятным, хотя она была исключительно чиста и красива и сделана из дорогого материала.

§ 50. Такой род рабской дисциплины создает рабский характер. Ребенок подчиняется и притворяется послушным, пока над ним висит страх розги; но как только этот страх отпал и ребенок в отсутствии наблюдающего глаза может рассчитывать на безнаказанность, он дает еще больший простор своей естественной наклонности, которая, таким образом, несколько не изменяется, а,

напротив, лишь становится в нем значительно сильнее и обычно после такой насильственной сдержки прорывается еще с большей силой.

§ 51. Или же, если строгость, доведенная до крайней степени, берет верх и приводит к исцелению от ранее прорывавшейся скверной склонности, то этот результат часто достигается за счет насаждения другого, еще худшего и более опасного недуга - душевной пришибленности, и тогда вместо беспорядочного юноши вы будете иметь слабоумное и жалкое существо, которое, правда, нравится глупым людям своей противоестественной скромностью, так как оно не шумит и не причиняет беспокойства, но в конце концов, вероятно, окажется неприятным для своих друзей и на всю жизнь останется бесполезным и для себя, и для других. (...)

Правила

§ 64. Здесь позвольте мне обратить внимание на одну вещь, которую я считаю ошибкой обычного метода воспитания; она заключается в обременении детской памяти всевозможными правилами и предписаниями, которые часто бывают недоступны их пониманию и всегда детьми забываются сейчас же, как только они их получили. Если вы желаете, чтобы дети выполнили какое-либо действие или сделали это иначе, когда они забывают или делают это неудачно, заставляйте их много раз переделывать, пока они не достигнут совершенства⁷. Этим вы добьетесь двух полезных результатов. Во-первых, вы увидите, способны ли они выполнить данную работу и можно ли рассчитывать, что они ее выполнят: ведь от детей иногда требуют таких вещей, которых, как мы убеждаемся уже на опыте, они не умеют делать, и раньше, чем требовать от них выполнения, следовало бы их поучить и поупражнять. Но воспитателю гораздо легче приказывать, чем учить. Другая польза, которая получается от этого, заключается в том, что, если дети будут многократно проделывать одно и то же действие до тех пор, пока оно не станет для них привычным, выполнение не будет зависеть от памяти или размышления, свойственных не детству, а зрелому возрасту, но станет у них чем-то естественным.

Так, например, для хорошо воспитанного человека кланяться джентльмену, когда тот его приветствует, и смотреть ему в лицо, когда тот говорит с ним, становится благодаря постоянной практике столь же естественным, что и дышать: для этого не требуется ни думать, ни рассуждать. Если вы таким путем излечили вашего ребенка от какого-либо недостатка, вы его излечили навсегда; и таким же способом вы можете искоренить в детях один за другим все недостатки и привить им какие угодно привычки.

§ 65. Я видел родителей, которые наваливали на своих детей такую кучу правил, что бедным малышам невозможно было запомнить и десятую их часть, и еще менее они могли их выполнять. И несмотря на то, за нарушение этих многочисленных и часто совершенно нецелесообразных предписаний дети подвергались брани и побоям. Естественным результатом этого было то, что они не обращали внимания на указания, которые им давались, так как для них было очевидно, что всего внимания, на которое они способны, недостаточно, чтобы предохранить их от нарушений и последующих наказаний. Поэтому

пусть этих правил, которые вы даете своему сыну, будет возможно меньше, лучше пусть их будет меньше, а не больше того, что кажется абсолютно необходимым. Ибо если вы обремените его многочисленными правилами, то в результате неизбежно получится одно из двух: или вам придется своего сына очень часто наказывать, что будет иметь дурные последствия, так как наказание будет слишком частым и сделается привычным, или же вы будете вынуждены оставлять нарушение некоторых ваших правил безнаказанным, что, конечно, вызовет пренебрежительное отношение к ним и подорвет ваш авторитет в глазах сына. Создавайте лишь немного законов, но следите за тем, чтобы они, будучи раз созданы, соблюдались. Для малолетних детей требуется немного законов, и, лишь по мере того как они становятся старше и какое-либо правило в результате практики прочно утвердилось, вы можете прибавить новое правило.

§ 66. Но прошу вас помнить, что детей не следует учить при помощи правил, которые всегда будут ускользать из их памяти. Заставляйте их все, что, по вашему мнению, они должны уметь делать, усваивать путем необходимой практики, приурочивая эту практику к каждому подходящему случаю, а если возможно, сами создавайте эти случаи⁸. Это будет порождать у них привычки, которые, раз установившись, будут действовать сами собой, легко и естественно, без помощи со стороны памяти. Но здесь позвольте мне сделать следующие два предупреждения: 1. Когда вы заставляете их упражняться в том, что вы хотели бы превратить у них в привычку, применяйте ласковые слова и мягкие уговоры, лучше в форме как бы напоминания о том, что они позабыли, чем в форме резких замечаний или брани за умышленный будто бы проступок. 2. Второе, что вам следует соблюдать, заключается в том, чтобы не стараться укоренять в них слишком много привычек зараз, иначе вы разнообразием собьете их с толку и основательно не разовьете в них ни одной привычки. Когда постоянная практика превратила какое-либо действие в нечто легкое для них и естественное и они его выполняют не раздумывая, вы можете перейти к другому.

Практика

...Тот, кто имеет дело с детьми, должен основательно изучить их натуры и способности и при помощи частных испытаний следить за тем, в какую сторону они легко уклоняются и что к ним подходит, каковы их природные задатки, как можно их усовершенствовать⁹ и на что они могут пригодиться. Он должен подумать над тем, чего им недостает и могут ли они это приобрести с помощью прилежания и усвоить путем практики и стоит ли об этом стараться. Ибо во многих случаях все, что мы можем сделать и к чему мы должны стремиться, - это использовать наилучшим образом то, что дала природа, предупредить те пороки и недостатки, к которым наиболее предрасположена данная конституция. Природные дарования каждого должны быть развиваемы до возможных пределов¹⁰, но попытка привить ребенку что-либо другое будет только бесплодным трудом, и то, что таким образом будет на нем наклепано, в

лучшем случае окажется не к лицу и всегда будет производить неприятное впечатление принужденности и манерности. (...)

Обязательные задания

§ 73. Ни один предмет, который они должны изучить, не следует превращать в бремя для них или навязывать им как нечто обязательное. Все, что предлагается в такой форме, немедленно становится скучным, душа проникается отвращением к этому даже в том случае, если оно раньше было для нее приятно или безразлично. Заставьте ребенка ежедневно известное время гонять свой волчок, хочется ли ему это делать или нет; требуйте этого от него как обязанности, которой он должен уделить столько-то часов утром и после полудня, - и вы увидите, как скоро ему надоеет при таких условиях любая игра. А разве не то же самое бывает и со взрослыми людьми? Разве то, что они с удовольствием делают по своей воле, не становится сразу же для них тягостным и невыносимым, как только они увидят, что это вменяется им в обязанность? Думайте о детях как вам угодно, но им также хочется показать, что они свободны¹¹, что их хорошие поступки исходят от них самих, что они самостоятельны и независимы, как это хочется самому гордому из вас, взрослых людей. (...)

§ 75. Хотя и не подлежит сомнению, что наиболее подходящим временем для учебных занятий детей является то, когда они настроены и расположены к учению, когда ни душевная вялость, ни сосредоточение на каких-либо других мыслях не делают учения слишком трудным и противным для них, однако следует иметь в виду две вещи: 1) если за такими моментами недостаточно тщательно следят и недостаточно пользуются ими всякий раз, когда они наступают, или, если такие моменты наступают не так часто, как следовало бы, нельзя пассивно допускать, чтобы из-за этого страдали успехи ребенка: нельзя давать ребенку привыкать к лени и этому нерасположению к учению в нем укрепляться¹²; 2) хотя иные вещи плохо усваиваются, когда душа к ним не расположена или занята чем-либо другим, однако очень важно и стоит затрачивать усилия на то, чтобы приучить душу господствовать над собой и быть способной по собственному выбору освободиться от увлечения одним предметом, обращаться легко и с удовольствием к другому или в любой момент стряхивать с себя вялость и энергично приниматься за то, что указывает разум¹³ или совет другого. Если удастся таким способом приучить их душу господствовать над собой, отвлекаться, когда этого требуют обстоятельства, от одних мыслей и дел, чтобы заняться другим, менее привлекательным делом, это явится более полезным приобретением, чем знание латыни или логики и большей части тех предметов, которым обычно детей заставляют учиться.

Рассуждение

§ 81. Может быть, покажется странным, что я говорю о рассуждении с детьми; тем не менее я вижу в этом наиболее правильный способ обращения с детьми. Дети понимают рассуждения уже с того раннего возраста, когда начинают говорить; и если мои наблюдения меня не обманывают, им раньше

начинает нравиться, когда с ними обращаются как с разумными существами, чем обычно думают. Это чувство гордости следует в них поддерживать и в меру возможности использовать в качестве главного орудия их воспитания. Но, говоря о рассуждениях, я имею в виду лишь такие, которые подходят к детским способностям и уровню понимания. Никто не станет думать, что с мальчиком трех или семи лет можно рассуждать, как со взрослым человеком. Длинные речи и философские рассуждения в лучшем случае приводят детей в изумление и смущение, но нисколько не учат их. Поэтому, когда я говорю, что с ними нужно обращаться как с разумными существами, я имею в виду, что вы должны мягкостью своего обращения и сдержанностью даже в мерах воздействия на них научить их понимать, что то, что вы делаете, исходит от вашего разума (диктуется вашим разумом) и полезно и необходимо для них, что если вы что-нибудь приказываете или запрещаете им, то это не вытекает из каприза, страсти или фантазии. Это они способны понимать; я думаю, что они способны воспринимать доводы касательно любого добродетельного чувства, которое нужно в нем возбудить, и любого проступка, от которого их следует удержать; при этом нужно только пользоваться такими доводами, которые доступны их возрасту и уровню понимания, и выражать их совершенно краткими и простыми словами¹⁴. Основания, на которых базируются некоторые обязанности и те источники добра и зла, из которых последние вытекают, может быть, нелегко уяснить и взрослым людям, не привыкшим отвлекаться в своих мыслях от общепринятых мнений. Дети еще менее способны исходить в своих рассуждениях и» отдаленных принципов. Они не в состоянии освоить убедительность длинных дедукций. Доводы, которые на них действуют, должны быть очевидными и соответствовать уровню их мышления; они должны быть, так сказать, ощутимыми, осязательными¹⁵. Тем не менее, если мы будем учитывать их возраст, характер и наклонности, у нас никогда не будет недостатка в доводах, достаточно для них убедительных. И если не найдется другого, более специального довода, им всегда будет понятен и для них всегда будет достаточно убедителен, чтобы отвратить от проступка, могущего обратить на себя внимание, тот довод, что этот проступок доставит им позор и порицание и возбудит ваше неудовольствие.

Примеры

§ 82. Однако самый простой и легкий и вместе с тем эффективный способ воспитания детей и формирования их внешнего поведения заключается в том, чтобы показывать им на наглядных примерах, как им следует поступать и чего они должны избегать¹⁶. Если фиксировать их внимание на таких примерах, из поступков знакомых им людей и сопровождать это отзывами о достоинстве или неприличии данного поступка, это будет сильнее толкать или удерживать их от подражания, чем какие бы то ни было отвлеченные рассуждения, обращенные к ним. Никакие слова не могут сделать столь ясными для их понимания добродетели и пороки, как поступки других людей, если вы при этом руководите их наблюдением и фиксируете их внимание на той или иной хорошей или дурной черте в поведении этих людей¹⁷. И положительные или

отрицательные стороны многих вещей, при хорошем ли воспитании или дурном, будут лучше познаваться и глубже запечатлеваться из примеров других людей, чем из тех правил и наставлений, которые могут им даваться по этому поводу.

Этот метод следует применять не только пока дети еще малы, но и в течение всего последующего времени, пока они находятся на чьем-либо попечении или под чьим-либо руководством. Более того, может быть, это наилучший метод, которым отец может пользоваться так долго, как он сочтет нужным, и в любом случае, когда он желает в чем-либо исправить сына.

Ибо ничто не проникает так незаметно и так глубоко в душу человека, как пример: какую бы дурную черту люди ни проглядели в себе и не простили себе самим, она может внушать им только отвращение и стыд, когда она выступает перед ними в других людях...

Любознательность

§ 108. Любознательность в детях нужно так же заботливо поощрять, как другие желания подавлять. Но если капризы следует строго в них обуздывать, то есть все-таки одна сфера, в которой детской выдумке надо предоставить слово и прислушиваться к нему. Развлечения так же необходимы, как труд и пища. Но развлечения невозможны без удовольствий, которые не всегда зависят от разума, а чаще от воображения; поэтому надо позволять детям не только развлекаться, но и делать это так, как им нравится, если только это развлечения невинные и не могущие причинить вреда их здоровью. В этой сфере, когда они придумывают какой-либо способ развлечения, не следует их связывать запретами. Впрочем, я думаю, что при хорошо поставленном воспитании у детей редко будет возникать необходимость просить о подобной свободе. Нужно заботиться, чтобы они всегда делали с удовольствием то, что для них полезно¹⁸. Пока же их еще не довели до той степени совершенства, когда какое-либо полезное занятие может стать для них развлечением, необходимо предоставлять им полную свободу в придумываемых ими детских играх; они отстанут от них, когда сами пресытятся ими. Полезные же занятия следует прерывать в такой момент, когда они еще занимаются с охотой, по крайней мере раньше, чем они устанут или почувствуют полное от- -вращение к ним; нужно, чтобы дети могли возвращаться к полезным занятиям как к ожидающему их удовольствию. Ибо вам нечего и думать, что дети правильно воспитаны, раз они еще не способны находить удовольствие в похвальных занятиях и чередование телесных и умственных упражнений еще не сделало для них жизнь и учение наслаждением, непрерывным потоком развлечений, в которых утомленный орган постоянно получает облегчение и освежается. Возможно ли это при всяком характере ребенка и захотят ли воспитатели и родители взять на себя этот труд, хватит ли у последних благоразумия и терпения, чтобы добиться таких результатов, я не знаю, но я не сомневаюсь в том, что это в отношении большинства детей достижимо, если только взять правильный курс на возбуждение в них желания похвалы, чести и доброго имени. А раз в них достаточно крепко заложены такие основы правильной

жизни, с ними можно откровенно говорить о том, что им больше всего нравится, и направлять их или предоставлять им в этом отношении свободу, с тем, чтобы они почувствовали, что их любят, лелеют, что те, под чьей опекой они находятся, не враги их удовольствий. Такое обращение заставит их любить ту руку, которая их ведет, и ту добродетель, к которой она их ведет.

Предоставление детям свободы в их развлечениях полезно в том отношении, что в условиях такой свободы высказываются природные характеры детей, выявляются их наклонности и способности¹⁹, и разумные родители могут в этом почерпнуть указания относительно выбора для них карьеры и профессии и в то же время относительно способов исправления любого недостатка, который, по их наблюдениям, грозит направить ребенка на дурной путь.

Жалобы

§ 109. Дети, живущие вместе, часто спорят из-за господства, из-за того, кому из них командовать над остальными. Кто бы ни начал этот спор, спор обязательно следует пресекать. Мало того, надо учить их относиться друг к другу с величайшей уступчивостью, снисхождением и корректностью. Если они будут видеть, что это доставляет им уважение, любовь и признание и что они не теряют при этом ни одного из своих преимуществ, они будут находить в этом больше удовольствия, чем в нахальном командовании, т.е., очевидно, в противоположном складе отношений. (...)

Щедрость

§ 110. Что касается обладания и владения вещами, то учите детей легко и свободно делиться со своими Друзьями тем, что у них есть, и заставьте их убедиться на опыте, что самый щедрый человек всегда оказывается и самым богатым да вдобавок еще пользуется признанием и одобрением; и тогда они быстро научатся быть щедрыми на деле. Я полагаю, что таким путем вы сделаете братьев и сестер более ласковыми и вежливыми по отношению друг к другу, а следовательно, и к другим, чем десятками правил о хороших манерах, которыми обычно мучают и стесняют детей. Жадность и желание иметь в своем обладании и распоряжении больше, чем нам нужно, являются корнем всех зол, и эти качества следует поэтому искоренять с ранних лет и со всей тщательностью, а противоположную черту - готовность делиться с другими - всячески поощрять выражениями похвалы и одобрения, всегда при этом заботясь о том, чтобы ребенок ничего не терял из-за своей щедрости. Пусть всегда, во всех случаях проявления подобной щедрости, ребенок получает награду, и притом с процентами: и пусть он осязательно чувствует, что доброта, которую он проявляет по отношению к другим, небезвыгодна и для него самого, что она вызывает доброе отношение к нему со стороны как тех, которые воспользовались его добротой, так и тех, кто ее наблюдает со стороны. Делайте это предметом соревнования между детьми, чтобы они старались превзойти друг друга в этом отношении²⁰. Когда же таким образом, благодаря постоянной практике, детям станет легко делиться тем, что они имеют, с

другими, то добросердечие укоренится в них как привычка и они будут находить удовольствие и гордиться тем, что они добры, щедры и вежливы с другими.

Коменский Я., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.
Педагогическое наследие.- М., 1987.- С. 143-164.

Примечания

¹ - Полемическое начало, отражающее материалистический монизм Локка, с позиций которого дано целостное представление о психофизическом развитии личности.

² - Идеалистической концепции неоплатоников о врожденности знаний и нравственных качеств личности. Локк противопоставляет эмпирико-материалистическую точку зрения на формирование и развитие человека;

³ - Локк отрицает правомерность сословных привилегий, но как идеолог буржуазии считает, что имущественное неравенство является «естественным» результатом неравных индивидуальных способностей людей.

⁴ - Эти требования отражают разработанные Д. Локком положения о соответствии естественного закона морали требованиям разума и обусловленной этим необходимости самоограничения и самодисциплины.

⁵ - Солон (ок. 640-559 до н.э.) - афинский архонт (высшее должностное лицо), реформаторская деятельность которого способствовала преодолению пережитков родового строя и становлению государственности в Афинах; согласно преданию, ~ один из семи мудрецов античной Греции.

⁶ - Согласно античной мифологии, Сцилла и Харибда - два чудовища, находившиеся по обе стороны узкого пролива; оказаться между ними - значит подвергнуть себя опасности и с той и с другой стороны.

⁷ - Здесь и далее раскрывается значение опыта работы ребенка в нравственном воспитании, в связи с чем повторные действия (упражнения) в положительном поступке рекомендуются как метод формирования целесообразных привычек и навыков поведения.

⁸ - Здесь впервые высказана мысль о целесообразности создания воспитателем воспитывающих жизненных ситуаций, которая впоследствии получит широкую разработку в педагогическом романе Ж.-Ж. Руссо «Эмил, или О воспитании» (1768).

⁹ - Локк обосновывает необходимость учета возрастных, а также индивидуальных особенностей детей как непереносимое условие их воспитания и обучения.

¹⁰ - Здесь сформулировано положение о развивающих целях и задачах обучения.

¹¹ - Здесь и далее самодеятельность ребенка рассматривается как необходимое условие раскрытия его сил и способностей, в связи с чем воспитание и обучение интерпретируются как процесс взаимодействия между воспитателем и детьми.

¹² - Автор опять подчеркивает значение опыта ребенка как источника формирования его нравственных представлений и привычек.

¹³ - Локк настаивает на необходимости формирования волевых качеств личности как важнейшей воспитательной задачи обучения.

¹⁴ - Локк показывает, что учет возрастных и индивидуальных особенностей немаловажен без уважения к личности воспитанников и обоснования на доступном их уровню понимания предъявляемых к ним педагогических требований.

¹⁵-Философско-педагогические сочинения Локка содержат характеристику специфических особенностей детского мышления.

¹⁸ - Идея наглядности обучения, выдвинутая Коменским, применяется Локком к нравственному воспитанию.

¹⁷ - Наблюдение, которое в дидактике Коменского применяется как один из методов обучения, Локк распространяет и на область нравственного воспитания.

¹⁸ - Данное требование противостоит царившей в школе XVII в. механической зубрежке, отражает ориентацию Локка на интересы и положительные эмоции детей как условие их успешной познавательной деятельности.

¹⁹ - Требование стимулировать самостоятельность детей как необходимое условие их развития характерно для идей педагогического активизма Локка.

²⁰ - Локк рекомендует использовать соревнование в положительном поступке как активную форму организации повторных действий (упражнений) с целью выработки у детей нравственного опыта поведения.

М.В. Ломоносов ПРОЕКТ РЕГЛАМЕНТА МОСКОВСКИХ ГИМНАЗИЙ. ПРОЕКТ РЕГЛАМЕНТА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ

ЛОМОНОСОВ МИХАИЛ ВАСИЛЬЕВИЧ (1711-1765), ученый-энциклопедист, педагог. Россия.

Родился в семье крестьянина-помора близ Архангельска, здесь же получил начальные знания, которые необычайно увлекли его. Добирается до Москвы, в 1736 г. блестяще заканчивает Славяно-греко-латинскую академию и до 1741г. продолжает образование в Германии. По возвращении работает в Академии наук, становится профессором, а затем академиком. Его сравнительно короткая жизнь насыщена замечательным творчеством, выдающимися открытиями и начинаниями. Пушкин перечислял круг интересов и заслуг Л.: «Историк, Ритор, Механик, Химик, Минералог, Художник, Стихотворец - он все испытал и все проник». Добавим к этому: философ, статистик, демограф, лингвист, астроном, географ и педагог со многими социальными идеями.

Мировоззрение Л. складывалось под влиянием научных достижений той эпохи, к которым он и сам был причастен, и происходящих общественных сдвигов в России и за рубежом. Убеждения Л. сделали его выдающимся ученым-организатором в области просвещения. Он добивался создания *бессловной школы*, видел в ней путь к широкому образованию народа, мечтал о «бесчисленных Ломоносовых», был убежден, что к наукам лучше приобщаются мальчики из простонародья, чем многие знатные, чуждающиеся этих занятий. Связывая возвышение России с просвещением, представил свой проект развития сети школ. В масштабе страны проект не был осуществлен, но созданные им в 1755 г. Московский университет и гимназию при нем Л. наполнял разночинцами, добивался вольностей для студентов.

Социально-педагогические взгляды Л. наиболее полно изложены в «Регламентных» московских гимназий и академической гимназии - своеобразных уставах школы. В них отражены идеи связи обучения и воспитания, *подход к человеку как деятельной личности*, необходимости с самого начала формировать у ребенка высокие нравственные качества, дисциплинированность, трудолюбие («кто к чему привык, от того отвратить трудно»). Доказывал, что предоставленный самому себе ребенок оказывается на пути не к свободе, а к порабощению невежеством.

Л. заложил основы *педагогической этики*. Придавал огромное значение доброму примеру учителя, обосновывал, почему «учитель с учениками не должен поступать ни гордо, ни фамильярно», стоял за глубокое изучение ученика, справедливое отношение к нему. В соображениях о системе наказаний и поощрений делит те и другие на частные и публичные, призывает к осторожности в их применении.

От Л. идет начало российского просвещения нового времени. Доказывая преимущества людей образованных перед неграмотными, он одним из первых обращается к идее *народности воспитания*. В целом педагогические идеи Л. оказали сильное влияние на становление отечественной педагогики как самостоятельной науки и на ее успехи в середине и второй половине XIX в.

Проект регламента московские гимназий

Глава пятая

О экзаменах, произведениях и выпусках школьников

§44

При выпуске из Гимназии студентов смотреть сверх сего лет, чтобы кто ради малолетства, вышел из строгого гимназического содержания, не испортил нравов, но приобрел бы вместо того и успехи в других языках. Итак, ежели кто к 15 летам своего возраста пройдет все классы российской, латинской и первых оснований нужнейших наук, того перевести в немецкую, французскую и других языков школы по рассуждению его понятия.

§46

Ежели который школьник за какими-нибудь извинительными причинами, как то за долговременными болезнями или за недовольною способностью, в Гимназии долго пробыл и уже в немалых летах, однако всегда учился по силе

своей прилежно и вел себя порядочно, такого должно из Гимназии выпустить в другую команду по пристойности с рекомендациею или определить в учителя нижних классов.

§47

Которые учатся на своем содержании, тех выпускать по тем условиям, на которых они в Гимназию приняты. Но ежели в ком усмотрена будет особливая острота и склонность к наукам, для тех употреблять всякие пристойные способы, чтобы склонить родителей к совершению таких детей их в науках.

Глава седьмая

О награждениях и наказаниях

§57

Награждения и наказания должны быть приватные и публичные: приватные награждения - за излишнее в школе изучение и преимущества перед другими; публичные - за оказанные, при собрании школ чрезвычайные преимущества в экзерцициях, приватные наказания - за неисправление школьной должности или за непристойные в доме и школе поступки; публичные - за великие пренебрежения школьных должностей, за чрезвычайную резвость или за важные преступления законов.

М.В.Ломоносов.- М., 1996.- С. 97-100.

Проект регламента академической гимназии

Глава третья

Обучение гимназистов

§21

При обучении гимназистов следует, во-первых, наблюдать главным образом за тем, чтобы не отягощать и не приводить в замешательство различных способностей. Если, например, какой-нибудь гимназист еще не умеет в совершенстве читать и писать по-русски, то он должен оставаться в первом классе, пока не научится читать и писать в совершенстве. При этом нужно следить и за тем, чтобы они учились писать буквы красиво, в чем должен быть искусен и сам учитель этого класса.

Глава четвертая

Об упражнениях в гимназиях

§46

Второе школьное упражнение состоит в переводе коротких заданий и, в переложении фраз стихами и прозой, но не в письменном виде. Материал для этого учитель должен подбирать в соответствии со способностями класса. Это послужит немалым поощрением учению, однако упражнение следует задавать лишь в том случае, если у учителя по окончании лекции остается свободное время.

§49

Домашние упражнения, задаваемые учителем на дом сверх обычных уроков, заключаются - в зависимости от особенностей класса - либо в кратком переводе с русского на латинский язык и с латинского на русский, либо в

переложении, прозы на стихи. Они должны задаваться дважды, в неделю, к следующему дню, а не в обеденное время к вечеру, каковой срок слишком краток. Гимназистам разрешается выполнять подобные упражнения и по собственной охоте, чтобы показать особые способности и усердие. В таком случае упражнения могут быть либо точно такого же рода, что и упомянутые выше, либо, если кто пожелает, может в течение недели выучить наизусть сверх заданного урока еще несколько стихов или же краткую речь в прозе из классических авторов с тем, чтобы в субботу произнести выученное перед учителем.

§61

Никто не должен быть переведен из одного класса в другой, если не усвоил полностью всего того, что преподается в классе, где он находится.

§62

Гимназист не должен посещать различные классы. Так, если кто изучил все необходимое в низшем русском и латинском классе, но еще не вполне усвоил арифметику низшего класса, не должен переводиться в средний класс. Точно так же, если кто знает арифметику, но еще нетверд в основах латинского языка, тот не должен быть переведен во второй латинский класс. Это должно соблюдаться и по отношению к другим классам, чтобы не получилось беспорядка.

§63

При выпуске гимназистов из Гимназии и при производстве их в студенты следует обращать внимание на возраст. Так, если кто до 15-го года своей жизни прошел все русские и латинские классы и класс первых оснований нужнейших наук, тот непременно должен изучать в Гимназии немецкий и французский языки, сидя между дворянами. И притом заодно с остальными студентами - лекции профессоров.

§64

Если же, наоборот, кто в возрасте примерно 20 лет пройдет упомянутые три класса, но обладает лишь посредственными способностями к нынешним европейским языкам, то его не следует вопреки его требованию задерживать для их изучения, чтобы он мог заняться такой наукой, при посредстве которой мог бы принести пользу отечеству и без знания языков.

§65

Если гимназист по известным причинам, например, из-за длительной болезни или по недостатку способностей, долго пробыл в Гимназии и уже не так юн, однако же неизменно проявил посильное прилежание и хорошо себя вел, то его следует отпустить с рекомендательным свидетельством, соответствующим его заслугам, в другое ведомство или же, если есть вакансия, назначить учителем в низшие классы.

Глава седьмая

Об узаконениях для гимназистов

§75

Каждому гимназисту при поступлении в Гимназию должен быть вручен напечатанный лист, где изложены гимназические узаконения; такой же лист должен иметься в каждом классе для общего сведения, а также должен быть вывешен на стене в каждой комнате гимназистов и в зале, чтобы они не могли отговариваться неведением. Кроме десяти заповедей и церковных заповедей эти узаконения состоят в следующем.

§82

Пустых слов, подлых и соромских в разговоре остерегаться, зная, что довольно есть материи говорить о школьном учении и примечания о достопамятных вещах и приключениях.

§83

Остерегаться самохвальства, хвастовства, а паче всего лганья, которое часто служит к закрытию злых Дел.

Глава восьмая

Об обязанностях учителей

§96

В низших классах учителя должны больше налегать на практику и не перегружать слабых умов трудными правилами; в средних нужно объяснять более легкие правила, в высших - более трудные.

Учители с учениками не должны поступать ни гордо, ни фамильярно. Первое производит к ним ненависть, второе - презрение. Умеренность не даст места ни тому, ни другому, и, словом, учитель должен не токмо словами учение, но и поступками добрый показывать пример учащимся.

Глава девятая

О должности инспекторской и ректорской

§112

Дружба и единение являются при всех совместных действиях сильнейшими средствами к благополучному их выполнению. Поэтому инспектор и ректор должны стараться поддерживать между собою доброе согласие. Инспектор в качестве высшего лица может, не поступаясь своими правами и старшинством. Оказывай ректору услуги, а ректор хоть ему и подчинен, однако предоставленная ему в Гимназии власть не терпит от того никакой урона.

Там же.-С.125-142

Ж.-Ж. Руссо

ЭМИЛЬ, ИЛИ О ВОСПИТАНИИ

РУССО ЖАН-ЖАК (1712-1778), философ, писатель, просветитель. Франция.

Родился в Женеве в семье часовщика, систематического образования не получил. Ребенком отдан в ученики к граверу, но бежал от него не выдержав побоев и голода, жил в Италии, Франции, Швейцарии, Англии, сменил немало профессий (лакей, учитель музыки, гувернер, секретарь и др.), очень много занимался самообразованием. Поворот в жизни Р. произошел в 1749 г.: его сочинение на тему «Способствовал ли прогресс наук и искусств улучшению нравов?», предложенную Дижонской академией, признается блестящим и удостоивается высокой награды. Имя Р. становится известным, а после других работ и особенно «Эмиля» (1762) - знаменитым, хотя эта книга властями признана вредной и публично сожжена.

Идеи Р. отвечали интересам тех, кто боролся с феодальными порядками, и прежде всего интересам мелкой буржуазии. В основе его мировоззрения лежали созданные им теории *естественного права, естественной религий и естественного воспитания*. Последняя сочеталась с идеей *свободного воспитания*, задача которого устранить вредное влияние на природу ребенка, не мешать ее полному развитию. Р. призывал разрушить всю догматическую и античеловеческую по своей сущности феодальную систему воспитания. Предлагаемое им новое, естественное воспитание строилось на принципах природы и свободы. Они подразумевали природное совершенство ребенка, бережное и любовное отношение к нему, защиту его прав, следование в воспитании указаниям природы (принцип природосообразности).

Свои педагогические идеи Р. рассказывает в «Эмиле». Сам автор предупреждает в предисловии, что он не называет свой метод воспитанием, скорее восстает против совершаемого ныне зла по отношению к детям и подчас высказывает мысли, напоминающие грезы мечтателя. Четыре книги «Эмиля» посвящены каждому из периодов воспитания «до 2 лет, с 2 до 12, с 12 до 15, с 15 до 20», а пятая - воспитание Софи, подруги Эмиля. Для «чистоты» эксперимента Эмиль объявляется сиротой, им занимается гувернер, а всевоспитание проходит вне испорченного богатством и властью обществом, в единении с природой, в естественной среде.

До 2-х лет - особое внимание физическому развитию ребенка, дается описание приемов, способов закалки ребёнка. Не следует пеленать Эмиля: «Не мешайте природе! Дайте телу возможность свободно развиваться!» Эмиль еще не ходит, на руках воспитателя он знакомится с окружающими предметами, тянется к ним, ломает игрушки. Дайте **их** ему, но не потакайте капризам.

От 2 до 12 лет - период «сна разума». Не следует заставлять Эмиля заучивать сказки, рассуждать, читать ему наставления. Хорошо бы до 12 лет ему вообще не знать книг, начинать же знакомство с ними с «Робинзона Крузо». Эмиль по-прежнему укрепляет здоровье, а его познание

ограничивается самостоятельным измерением, взвешиванием, сравнением. При скудности образования все же желательно, чтобы он усвоил сложную идею собственности. Отвергая наказание, Р. выдвигает принцип *«естественных последствий»* (см. тему 2.13).

С 12 до 15 лет - период умственного и трудового воспитания. Эмиль крепок, самостоятелен, хорошо ориентируется в окружающем мире. Критерии при выборе предметов - интерес ребенка и необходимость знания природы. Эмиль увлечен географией, природоведением, астрономией, он талантливый ученик, ребенок-исследователь. Сам открывает научные истины, изобретает компас, изготавливает различные приборы. Цель достигнута: у Эмиля голова философа, а руки ремесленника, он уважает человека труда, подготовлен к жизни.

С 15 лет наступает «период бурь и страстей». Р. возвращает Эмиля в общество, где завершается его нравственное воспитание. Развращенный мир юноше не страшен, он закален от пороков и соблазнов, еще больше укрепляется в своих убеждениях. С 17 лет юноша знакомится с религией в ее «естественном» варианте. Эмиль возмужал, его пора женить. Невеста Софи также прошла через нужное воспитание, соответствующее назначению женщины. Ее «естественное состояние» - *зависимость от мужчины*, его воли, желаний. Никаких серьезных умственных занятий, отсутствие личного мнения и даже собственной религии. Женщине следует заботиться о собственном здоровье и здоровье детей, воспитывать мужчин в молодости, нравиться им, делать их жизнь приятной, быть кроткой, не болтливой, знать тонкости хозяйства.

В целом педагогическая концепция Р. утопична, в ней немало искусственного, ошибочного во взглядах на воспитание и особенно в дидактике. К тому же эта концепция рассчитана на систему: один воспитатель - один воспитанник. И все же Р. оказал глубокое и длительное влияние на развитие педагогики и ее социальных начал.

Эмиль, или о воспитании **Книга 1¹**

В естественном строе, так как люди все равны, то общее звание их - быть человеком; кто хорошо воспитан для своего звания, тот не может быть дурным исполнителем и в тех же званиях, которые связаны с этим. Пусть предназначают моего воспитанника к тому, чтобы носить саблю, служить церкви, быть адвокатом,- мне все равно. Прежде звания родителей природа зовет его к человеческой жизни. Жить - вот ремесло, которому я хочу учить его, Выходя из моих рук, он не будет - соглашаюсь в этом - ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть в случае надобности так же хорошо, как и всякий другой, и, как бы судьба ни перемещала его с места на место, он всегда будет на своем месте. (...)

Изучение человеческого состояния есть наша истинная наука. Кто умеет лучше всех выносить блага и бедствия этой жизни, тот из нас, по-моему, и

воспитан лучше всех; отсюда следует, что истинное воспитание состоит не столько в правилах, сколько в упражнениях.(...) Это не значит учить его выносить бедствия, это значит развивать восприимчивость к ним.

Думают только о том, как бы уберечь своего ребенка; этого недостаточно: нужно научить, чтобы он умел сохранять, себя, когда станет взрослым, выносить удары рока, презирать избыток и нищету, жить, если придется, во льдах Исландии или на раскаленном утесе Мальты. Каких бы вы ни предпринимали предосторожностей, чтобы он не умер, ему придется все-таки умереть, и, если смерть его не была бы результатом ваших забот, последние были всё-таки превратно направленными. Всё дело не в том, чтобы помешать ему умереть, а в том, чтобы заставить его жить. А жить - это не значит дышать: это значит действовать, это значит пользоваться нашими органами, чувствами и способностями, всеми частями нашего существа, дающими нам сознание нашего бытия. Не тот человек: больше всего жил, который может насчитать больше лет, а тот, кто больше всего чувствовал жизнь. Иного хоронят столетним старцем, а он умер в самом рождении. Ему выгоднее было сойти в могилу юношей, если бы он дожил хотя бы до юности.

Если вы хотите, чтобы он сохранил свой оригинальный вид, берегите этот вид с той самой минуты, как ребенок является в мир, лишь только он родится, завладейте им и не покидайте его, пока он не станет взрослым: без этого вы никогда не добьётесь успеха. Как настоящая кормилица есть мать, так настоящий наставник есть отец. Пусть они условятся между собой о порядке исполнения своих обязанностей, равно как и о системе; пусть из рук одной ребенок переходит в руки другого. Рассудительный и недалекий отец лучше его воспитает, чем самый искусный в мире учитель, ибо усердием лучше заменяется талант, чем талантом усердие.

А дела, служба, обязанности... Ах, да! Обязанности! Быть отцом - это, несомненно, последняя обязанность (...))!!! Нечего удивляться, что мужчина, жена которого погнушалась кормить ребенка - плод их союза, гнушается воспитывать его. Нет картины более прелестной, чем картина семьи; но недостаток одной черты портит все остальные. Если у матери слишком мало здоровья, чтобы быть кормилицей, то у отца окажется слишком много дел, чтобы быть наставником. Дети, удаленные, разбросанные по пансионатам, по монастырям и колледжам, перенесут в другое место любовь к родительскому дому или, лучше сказать, вынесут оттуда привычку ни к чему не быть привязанными. Братья и сестры едва будут знать друг друга. Когда потом они церемонно соберутся все вместе, они будут, может быть, весьма вежливы друг с другом, но обходиться они будут как чужие. Коль скоро нет уже интимности между родными, коль скоро общество семьи не составляет жизненной отрады, приходится прибегать к безнравственным наслаждениям взамен ее. Кто настолько глуп, что не видит связи во всем этом?

Производя и питая детей, отец исполняет этим только третью часть своей задачи. Он должен роду человеческому дать людей, обществу - общественных людей, государству - граждан. Всякий человек, который может платить этот тройной долг и не делает этого, виновен и, может быть, более виновен, если

платит его наполовину. Кто не может выполнить обязанностей отца, тот не имеет права быть им. Никакая бедность, никакие труды, никакое внимание к людскому мнению не избавляют его от обязанности кормить своих детей и самому воспитывать их. Читатель, ты можешь поверить мне в этом! Я предсказываю всякому, у кого есть сердце и кто пренебрегает столь священными обязанностями, что он долго будет проливать слезы по поводу вины своей и все-таки никогда не будет утешен. (...)

Воспитание человека, повторяю, начинается вместе с рождением его; прежде чем говорить, прежде чем слышать, он уже обучается. Опыт предшествует урокам; в момент, когда он узнает кормилицу, он уже много приобрел. Мы были бы изумлены познаниями человека, даже самого грубого, если бы проследили развитие его с момента, когда он родился, до того момента, которого он достиг. Если разделить все знания человеческие на две части и отнести к одной знания, общие всем людям, а к другой - свойственные ученым, то последняя часть оказалась бы самой незначительной по сравнению с первой. (...)

Книга II²

...Люди, будьте человечны! Это ваш первый долг. Будьте такими по отношению ко всякому состоянию, всякому возрасту, во всем, что только чуждо человеку! Разве есть какая-нибудь мудрость для вас вне человечности? Любите детство, будьте внимательны к его играм и забавам, к его милому инстинкту! Кто из вас жалел подчас о том возрасте, когда улыбка не сходит с уст, когда душа наслаждается постоянно миром? Зачем хотите вы отнять у этих невинных малюток возможность пользоваться временем, столь кратким и столь быстро от них утекающим, этим драгоценным благом, злоупотреблять которым они еще не умеют? Для чего вы хотите наполнить горестью и страданиями первые годы, которые мчатся так быстро и не возвратятся уже для них, как не могут возвратиться и для нас? Отцы! Разве вы знаете момент, когда смерть ожидает ваших детей? Не готовьте сожалений, отнимая у них тот небольшой запас минут, который дает им природа: как скоро они в состоянии чувствовать удовольствие существования, дайте им возможность наслаждаться жизнью: позаботьтесь, чтобы они не умирали, не вкусив жизни, в какой бы час Бог их не призвал! (...)

Чтобы не гнаться за химерами, не будем забывать того, что прилично нашему положению. У человечества - свое место в общем порядке Вселенной, у детства - тоже свое в общем порядке человеческой жизни: в человеке нужно рассматривать человека, в ребенке - ребенка. Указать каждому свое место и укрепить его на нем, упорядочить человеческие страсти сообразно с организацией человека - вот все, что мы можем сделать для его благосостояния. Остальное зависит от посторонних причин, которые не в нашей власти. (1...)

Ограничь, человек, свое существование пределами своего существа, и ты уже не будешь несчастным. (...)

Только тот исполняет свою волю, кто для исполнения ее не нуждается в чужих руках вдобавок к своим; отсюда следует, что первое из всех благ не

власть, а свобода. Истинно свободный человек хочет только то, что может, и делает, что ему угодно. Вот мое основное положение. Стоит только применить его к детскому возрасту, и все правила воспитания будут сами собой вытекать из него. (...)

Мудрый человек умеет оставаться на своем месте; но ребёнок, не знающий своего места, не сумел бы на нем и держаться. Он имеет среди нас тысячу лазеек, чтобы выйти из него: обязанность руководителей - удерживать его, а это не легкая задача.¹ Он должен быть не зверем, не взрослым, а ребёнком: нужно, чтобы он зависел, а не слепо повиновался; нужно, чтобы он просил, а не приказывал. Он подчинен другим только вследствие своих нужд и вследствие того, что они видят лучше его, что ему полезно, что может содействовать или вредить его самосохранению. Никто; даже отец, не имеет права приказывать ребенку то, что ему ни на что не нужно.

Пока ещё предрассудки и учреждения человеческие не изменили наших природных склонностей, счастье детей, так же как и взрослых, состоит в пользовании своей свободой, но во-первых свобода эта ограничена слабостью. Всякий, кто делает то, что хочет, счастлив, если он довольствуется самим собою, - вот положение взрослого человека, живущего в естественном состоянии. Всякий, кто делает то, что хочет, несчастлив, если нужды его превосходят запас его сил, -- вот что можно сказать о ребенке в том же состоянии. Дети и в естественном состоянии пользуются только несовершенной свободой, подобной той; которой пользуются взрослые в гражданском быту. Каждый из нас, не будучи в состоянии обойтись без других, снова делается в этом отношении слабым и несчастным. Мы созданы, чтобы быть взрослыми; законы и общество снова погружают нас в детство. Богачи и вельможи, короли - все это дети, которые, видя, как хлопчут облегчить их бедственное положение, находят в этом самом предмет для чисто детского тщеславия и гордятся заботами, которыми их не окружали бы, если бы они были взрослыми.

Эти соображения очень важны и служат для разрешений противоречий социальной системы. Есть два сорта зависимости: зависимость от вещей, лежащая в самой природе и зависимость от людей, порождаемая обществом. Первая, не заключая в себе ничего морального, не вредит свободе и не порождает пороков; вторая, не будучи упорядоченной, порождает все пороки. (...)

Держите ребенка в одной зависимости от вещей, и вы будете¹ следовать порядку природы в постепенном ходе его воспитания. Противопоставляйте его неразумной воле одни только физические препятствия или такие наказания, которые вытекают из самих действий и которые он при случае припоминает. Нет нужды запрещать дурной поступок, достаточно помешать совершению его. Опыт или бессилие должны одни заменять для него закон. Соглашайтесь исполнить его желания не потому, что он этого требует, а потому, что это ему нужно. Когда он действует, пусть не знает, что это - послушание; когда за него действуют другие, пусть не знает, что это - власть. Пусть он одинаково чувствует свободу как в своих действиях, так и в ваших. Вознаграждайте в нем

недостаток силы ровно настолько, насколько это нужно ему, чтобы быть свободным, а не властным; пусть он, принимая ваши услуги с некоторого рода смирением, мечтает о том моменте, когда сумеет обойтись и без них и когда будет иметь честь сам служить себе.

Для укрепления тела и содействия его росту природа имеет свои средства, которым никогда не следует противодействовать. Не нужно принуждать ребенка оставаться на месте, когда ему хочется ходить, или заставлять ходить, когда ему хочется остаться на месте. Если свобода детей не искажена по нашей вине, они не захотят ничего бесполезного. Пусть они прыгают, бегают, кричат, когда им хочется. Все их движения вызваны потребностями их организма, который стремится окрепнуть; но нужно недоверчиво относиться к тем желаниям, которых они не могут выполнить сами, так что исполнять их придется вместо них другим. В этом случае нужно заботливо отличать потребность истинную, естественную от зарождающейся прихоти или от той потребности, которая происходит вследствие указанного мною избытка жизни. (...)

Возвратимся к основному положению. Природа создала детей, чтобы мы их любили и приходили к ним на помощь; но создала ли она их для того, чтобы мы им повиновались и боялись их? Дала ли им внушительный вид, суровый взгляд, грубый и грозный голос, чтобы внушить к ним страх? Я понимаю, что рев льва поражает ужасом животных, что они трепещут при виде его страшной пасти; но что может быть нелепее, гнуснее и смешнее зрелища, когда целый штат должностных лиц, в парадных одеждах, с главным начальником впереди, повергается перед ребенком, который еще в пеленках, и ведет к нему пышную речь, а тот кричит и пускает слюни в ответ?³

Если рассматривать детство само по себе, едва ли мы найдем в мире существо более слабое и жалкое, чем ребенок, более зависящее от всего окружающего и столь сильно нуждающееся в жалости, заботах и покровительстве. Кажется, что он своим нежным личиком, своим трогательным видом так и просит, чтобы каждый, кто к нему подходит, проникся жалостью к его слабости и позаботился ему помочь. Что после этого может быть противнее и непристойнее того, как властный и упрямый ребенок командует всем окружающим и, не стесняясь, принимает тон господина по отношению к людям, которым стоит только его покинуть, чтобы он погиб?

С другой стороны, кто не видит, что слабость первого возраста так сковывает детей, что было бы жестоко к этому подчинению присоединять еще подчинение нашим капризам, отнимая у них без того ограниченную свободу, которой они так мало могут злоупотреблять и лишение которой столь бесполезно и для них, и для нас?(...)

Обращайтесь с вашим воспитанником сообразно с его возрастом. Поставьте прежде всего его на должное место и умеете удержать на нем так искусно, чтобы он не пытался покинуть его. Тогда, не зная еще, что такое мудрость, он на практике получит самый важный урок ее. Никогда не приказывайте ему - ничего на свете, решительно ничего! Не допускайте у него даже представления, что вы претендуете на какую-нибудь власть над ним.

Пусть он знает только, что он слаб и *что*, вы сильны, что, по взаимному вашему положению, он необходимо зависит от вас. Пусть он это знает, пусть научится этому, пусть чувствует это; пусть с ранних пор чувствует над своей гордо поднятой головой жестокое иго, налагаемое на человека природой, тяжелое иго необходимости, под которым должно склониться всякое ограниченное существо. Пусть он видит эту необходимость в вещах, а не в капризе людей... пусть уздой, его удерживающей, будет сила, а не власть. Не запрещайте ему того, от чего он должен воздерживаться, поставьте ему только препятствие, без объяснений, без рассуждений; что ему позволяете, позволяйте с первого слова, без упрощения, без просьб и особенно без условий. Дозволяйте с удовольствием, отказывайте лишь с сожалением; но все отказы ваши пусть будут бесповоротны, пусть не колеблет вас никакая настойчивость; пусть сказанное вами «нет» будет несокрушимой стеной, так, чтобы, испытав раз 5-6 перед ней свои силы, ребенок не пытался уже опрокинуть ее.

Таким именно способом вы сделаете его терпеливым, ровным, безропотным, смиренным, даже тогда, когда он не получит желаемого, ибо это лежит в природе человека - терпеливо переносить неизбежность вещей, но не сумасбродную волю другого. Слова «нет больше»- вот ответ, против которого никогда не восставал ребенок, если только не считал его ложью. Впрочем, тут нет середины: нужно или ничего вовсе не требовать, или с самого начала приучить его к полнейшему подчинению. Худший способ воспитания - это заставлять его колебаться между его волей и вашей и постоянно оспаривать, кто из двух, вы или он, будет господином: сто раз предпочел бы, чтобы он оставался им всегда.

Странно, что с тех пор, как берутся воспитывать детей, не придумали еще другого способа руководить ими, кроме соревнования, зависти, ненависти, тщеславия, жадности, низкого страха, всех страстей, наиболее опасных, наиболее способных волновать и портить душу, даже прежде, чем сформируется тело. При всяком преждевременном наставлении, которое вбивают им в голову, в глубине их сердца насаждают порок; безрассудные воспитатели думают сделать чудо; делая их злыми с целью научить, что такое доброта, а потом важно говорят нам: таков уж человек. Да, таков человек, которого вы сделали.

Испробованы все орудия, кроме одного единственного, которое может нести к успеху, кроме хорошо направленной свободы. Не нужно и братья за воспитание ребенка, когда не умеешь вести его куда хочешь, с помощью одних законов возможного и невозможного. Так как сфера того и другого одинаково неизвестна, то ее можно по желанию расширить или суживать вокруг него. С помощью одной узды- необходимости - его можно связывать, двигать вперед, задерживать, не возбуждая в нем ропота; с помощью одной силы вещей можно делать его гибким, и послушным» не давая возможности одному пороку зародиться в нем, ибо страсти не возбуждаются, пока они не способны произвести никакого действия.

Не давайте вашему ученику никаких словесных уроков; он должен получать их лишь из опыта; не налагайте на него никаких наказаний, ибо он не

знает, что такое быть виноватым; никогда не заставляйте его просить прощения, ибо он не сумел бы вас оскорбить. Лишенный всякого нравственного мотива: в своих поступках, он не может сделать ничего такого, что было бы нравственно злым и заслуживало бы наказания или выговора. (...)

Примем за неоспоримое правило, что первые природные движения всегда правдивы: в сердце человеческом нет исконной испорченности; в нем не находится ли одного порока, о котором нельзя было бы сказать, как и откуда он туда проник. Единственная страсть, прирожденная человеку, - это любовь к самому себе, или самолюбие, в обширном смысле слова. Это самолюбие само по себе, т. е. по отношению к нам самим, хорошо и полезно.(...)

Поступайте противно обычаю, и вы почти всегда будете поступать хорошо. Так как из ребенка хотят создать не ребенка, а ученого, то отцы и наставники только и делают, что журят, исправляют, дают выговоры, ласкают, угрожают, обещают, наставляют, приводят резоны. Поступайте лучше этого: будьте рассудительны и не рассуждайте с вашим воспитанником, особенно с целью заставить его согласиться на то, что ему не нравится, ибо вечно приводить таким образом доводы разума в вещах, неприятных для ребенка, - это значит наскучить ему этим разумом и заранее уничтожить к нему доверие в душе, еще не способной понимать его. Упражняйте тело ребенка, его органы, чувства, силы, но оставляйте его душу в бездействии, пока можно. Бойтесь всех чувствований, возникающих раньше суждения, умеющего их оценить. Задерживайте, останавливайте чуждые впечатления и не спешите делать добро, чтобы домешать возникнуть злу, ибо добро только тогда бывает таковым, когда его освещает разум. Смотрите на всякую остановку как на выигрыш: подвигаться к цели, ничего не теряя, - это значит много выигрывать. Дайте детству созреть в детях. Наконец, если какой-нибудь урок становится для них необходимым, берегитесь давать его сегодня, если можете безопасно отложить на завтра.

Другое соображение, подтверждающее полезность этого метода, касается особых дарований каждого ребенка: нужно с ними хорошо ознакомиться, чтобы знать, какой нравственный режим пригоден для них. Каждый ум имеет свой собственный склад, сообразно с которым и следует управлять им; для успешности принимаемых забот важно, чтобы им управляли таким-то путем, а не иным. Благоразумный наставник! Изучай дольше природу, хорошо наблюдай за своим воспитанником, прежде чем сказать ему первое слово; дай прежде всего на полной свободе обнаружиться зачаткам его характера; не принуждай его в чем бы то ни было, чтобы лучше видеть его во всей целостности. Неужели вы думаете, что это время свободы потеряно для него? Совершенно напротив: оно окажется лучше всего употребленным, ибо таким образом вы научитесь не терять ни одной минуты из времени более ценного, тогда как если вы начнете действовать, не узнавши, что нужно делать, то вы будете действовать наугад; вы можете обмануться, и вам придется возвращаться назад: вы дальше будете от цели, чем в том случае, если меньше торопились бы достигнуть ее. Не поступайте поэтому, как скупой, который из желание ничего не потерять теряет много. Жертвуйте в первом возрасте временем, которое вы с

избытком воротите в более позднем возрасте. Мудрый врач не дает опрометчивых рецептов с первого же взгляда, но предварительно изучает темперамент больного, прежде чем предписать что-либо; он начинает лечить поздно, но зато вылечивает, меж тем как врач, слишком поспешивший, убивает больного. (...)

Помните, что прежде, чем вы осмелитесь взяться за формирование человека, вам самим нужно сделаться людьми; нужно, чтобы в вас самих был образец; которому он должен следовать. Пока ребёнок несознательно относится к окружающему, есть время все подготовить так, чтобы первые взоры он бросал только на такие предметы, которые следует ему видеть. Внушите ему уважение к себе, заставьте прежде всего себя полюбить, чтобы каждый искал случая вам угодить. Вы не будете управлять ребенком, если вы не господин всего, что окружает его, а этот авторитет никогда не будет достаточным, если он не основан на уважении к добродетели. Тут дело не в том, чтобы опустошать свой кошелек и сыпать деньги полными руками; я никогда не видел, чтобы деньги кого-нибудь заставили любить. Не нужно быть скупым и жестоким; мало жалеть нищету, которую можно облегчить; но хотя бы открыли все сундуки, если вы не открываете при этом и своего сердца, для вас навсегда останутся закрытыми сердца других. Своё собственное время, свои заботы, свои привязанности, самих себя - вот что вы должны отдавать другим, ибо, что бы вы ни делали, люди всегда чувствуют, что ваши деньги - это не вы. Иные знаки сочувствия и доброжелательства оказывают более действия и на деле полезнее, чем все дары. Сколько несчастных, больных нуждаются скорее в утешении, чем в милостыне. Скольким угнетённым покровительство полезнее, чем подавание! Мирите людей, которые ссорятся, предупреждайте тяжбы, склоняйте детей к долгу; отцов к снисходительности; содействуйте удачным бракам; ставьте преграду притеснениям; хлопочите, широко пользуйтесь влиянием родителей на воспитанника в защиту слабого, которому отказывают в правосудии и которого давит сильный. Смело объявляйте себя покровителем несчастных! Будьте справедливы, человечны, благотворительны. Творите одну милостыню, творите дела любви, дела милосердия облегчают больше бедствий, чем деньги. Любите других, и они вас будут любить; помогайте им, и они вам станут помогать; будьте братьями их, и они будут вашими детьми.

Молодые наставники! Я вам проповедую трудное искусство - управлять без предписаний, делать всё, ничего не делая. Искусство это, сознаюсь, не по летам вам; оно не пригодно на то, чтобы с первого же раза блеснуть вам перед отцами своими талантами или похвастать небывалыми качествами; но оно одно способно вести к успеху. Вам не удастся никогда создать мудрецов, если вы не создадите сначала шалунов. Таково было воспитание спартанцев: вместо того, чтобы прилеплять их к книгам, их прежде всего учили воровать обед. А были ли спартанцы вследствие этого тупоумными, когда становились взрослыми? Кому не известна сила и меткость их возражений? Всегда готовые побеждать, они уничтожали своих врагов во всякого рода войне, и болтуны-афиняне столько же боялись их языка, сколько ударов.

При самом тщательном воспитании учитель приказывает и воображает, что управляет; в действительности же управляет ребенок. С помощью того, что вы требуете от него, он добивается от вас того, что ему нравится, и всегда умеет заставить вас за час усердия заплатить ему неделей снисходительности. Каждую минуту приходится с ним договариваться. Договоры эти, которые вы предлагаете на свой манер, а он выполняет на свой, всегда обращаются в пользу его прихотей, особенно если вы имели неосторожность, на его счастье, поставить в условиях такую вещь, которой он вполне надеется добиться и помимо условий, налагаемых на него. Ребенок обыкновенно гораздо лучше читает в уме учителя, чем учитель в сердце ребенка. Да это так и должно быть; ибо всю смысленность, которую ребенок, предоставленный самому себе, употребил бы на заботы о своем самосохранении, он употребляет на то, чтобы спасти свою природную свободу от цепей своего тирана, тогда как последний, не имея никакой настоящей нужды разгадывать ребенка, находит иной раз для себя выгодным дать волю его лености или тщеславию.

Изберите с вашим воспитанником путь противоположный; пусть он считает себя господином, а на деле вы будьте сами всегда господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы, - тут поработают саму волю. Разве бедный ребенок, который ничего не знает, ничего не может сделать, ни с чем не знаком, не в вашей власти? Разве вы не располагаете по отношению к нему всем окружающим? Разве вы не властны производить на него какое вам угодно влияние? Разве его занятия, игры, удовольствия, горести не в ваших руках, даже без его ведома? Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от Диего хотите; он не должен делать ни одного не предусмотренного Ивами шага; не должен открывать рта, если вы не знаете, что он докажет.

Тогда только он может предаваться телесным упражнениям, потребным для его возраста, и не притуплять при этом ума; тогда только вместо того, чтобы изоцрять свою хитрость на увертках от несносной для него власти, он будет занят единственно тем, чтобы извлекать из всего окружающего, как можно больше пользы для своего настоящего благополучия; тогда именно вы будете изумлены тонкостью его изобретательности для присвоения себе всего, чего он может добиться, и для истинного пользования жизнью, независимо от условных понятий.

Оставляя его таким образом господином своей воли, вы не станете вызывать его на капризы. Не чувствуя, что поступает так, как следует, он скоро будет делать только то, что должно делать; и хотя бы тело его находилось в постоянном движении, вы увидите, что и все силы разума, ему доступные, пока дело будет касаться настоящей и видимой выгоды, будут развиваться гораздо лучше и гораздо целесообразнее, чем при занятиях чисто умозрительных.

Таким образом, не видя в вас стремления противоречить ему, не питая к вам недоверия, не имея ничего такого, что нужно скрывать от вас, он не станет вас и обманывать, не станет лгать вам; он явится таким, каким бывает, когда не чувствует страха; вам можно будет изучать его на полной свободе, и, какие бы

вы ни хотели дать ему уроки, вы можете обставить их так, чтобы он никогда не догадывался, что получает уроки. (...)

Книга III⁴

На что это нужно? Вот слова, которые отныне делаются священными, решающими разногласие между ним и мною во всех действиях нашей жизни; вот вопрос, который с моей стороны неизменно следует за всеми его вопросами и служит уздой для тех многочисленных, глупых и скучных расспрашиваний, которыми дети, без усталости и пользы, утомляют всех окружающих - скорее с целью проявить над ними некоторого рода власть, чем извлечь из этого какую-нибудь пользу. Кому внушают, как наиболее важный урок, желание знать только полезное, тот вопрошает, подобно Сократу; он не задает ни одного вопроса, не дав себе в нем отчета, которого, как он знает, потребуют от него прежде, чем разрешить вопрос.

Смотрите, какое могущественное средство действовать на воспитанника даю я в ваши руки. Не зная оснований ни для одной вещи, он почти осужден молчать, когда вам угодно и наоборот, какое огромное преимущество имеете вы в своих познаниях и опытности, чтобы указывать ему пользу всего того, что ему предлагаете! Ибо не забывайте, что задавать ему этот вопрос - значит научать, чтобы он, в свою очередь, и вам задавал его; вы должны рассчитывать, что впоследствии на всякое ваше предложение и он, по вашему примеру, не преминет возразить: «А на что это нужно?»

Здесь, быть может, самая опасная западня для воспитателя. Если вы на вопрос ребенка из желания отделаться от него приведете хоть один довод, которого он не в состоянии понять, то, видя, что вы в рассуждениях основываетесь не на его идеях, а на своих собственных, он будет считать всё сказанное вами пригодным для вашего, а не его возраста, он перестанет вам верить - и тогда все погубило. Но где 'тот' наставник, который согласится стать в тупик и сознаться в своей вине перед учеником? Все считают своей обязанностью не сознаваться даже в том, в чем виноваты. Что же касается меня, то моим правилом будет сознаваться даже в том, в чем я неповинен, если мне невозможно будет привести доводов, доступных пониманию ребенка; таким образом, поведение мое, всегда ясное на его взгляд, никогда не будет для него подозрительным, и, предполагая в себе ошибки, я сохраню для себя больше влияния, нежели другие, скрывающие свои ошибки.

Прежде всего, вы должны хорошо помнить, что лишь в редких случаях вашей задачей будет указывать, что он должен изучать: это его дело - желать, искать, находить; ваше дело - сделать учение доступным для него, искусно зародить в нем это желание и дать ему средства удовлетворить его. Отсюда следует, что вопросы ваши должны быть не многочисленными, но строго выбранными; а так как ему приходится чаще обращаться к вам с вопросами, чем вам к нему, то вы всегда будете более обеспечены и чаще будете иметь возможность сказать ему: «А на что тебе нужно знать то, о чем ты спрашиваешь меня?» (...)

Книга IV⁵

Вот где то второе рождение, о котором я говорил; вот когда человек воистину возрождается к жизни, и ничто человеческое ему не чуждо⁶. Доселе наши заботы были лишь детскими забавами; теперь только они получают истинное значение. В эту именно эпоху, когда обычное воспитание уже оканчивается, наше воспитание должно начинаться; но чтобы нагляднее изложить этот новый план, проследим с самого начала положение вещей, сюда относящихся.

Источником наших страстей, началом и основой всех прочих, единственной страстью, которая рождается вместе с человеком и никогда не покидает его, пока он жив, является любовь к себе; это страсть первоначальная, врожденная, предшествующая всякой другой: все другие являются в некотором смысле лишь ее видоизменениями. С этой стороны все страсти, если хотите, естественны. Но большая часть этих видоизменений вызывается причинами посторонними, без которых они и не появились бы; а самые эти видоизменения не только не полезны, но даже вредны нам: они изменяют основную цель и обращаются против своего начала. Тут именно человек оказывается вне природы и становится в противоречие с самим собою.

Любовь к самому себе всегда пригодна и всегда в согласии с порядком вещей. Так как каждому вверено прежде всего его собственное самосохранение, то первой и самую важной из его забот является - и должна являться - именно эта постоянная забота о самосохранении; а как мы могли бы заботиться о нем, если бы не видели в этом своего главнейшего интереса? (...)

Первое чувство ребенка есть любовь к самому себе, а второе, вытекающее из первого, - любовь к тем, кто его окружает, ибо при том состоянии слабости, в котором он находится, он знакомится с другими лишь через помощь и уход, который получает. Сначала привязанность его к своей кормилице и гувернантке есть не что иное, как привычка. Он ищет их, потому что имеет нужду в них и потому что ему хорошо, что они есть у него: это скорее знакомство, чем расположение. Ему нужно много времени, чтобы понять, что они не только полезны ему, но и хотят быть полезными; вот тогда-то он начинает любить их.

Ребенок, значит, по природе расположен к доброте, потому что он видит, что всё окружающее склонно ему помогать, и из этого наблюдения черпает привычку благожелательно относиться к себе подобным, но, по мере того, как расширяются его сношения, потребности, активная или пассивная зависимость, в нем пробуждается сознание его отношений к другим, ведущее к чувству долга и чувству предпочтения. Тогда ребенок делается высокомерным, ревнивым, лживым, мстительным. Если его принуждают к послушанию, он, не видя пользы в том, что ему приказывают, приписывает эти приказания капризу, желанию помучить его и упрямится. Если ему самому повинуются, он в первом же сопротивлении видит бунт, намеренное неповиновение; за непослушание он бьет и стул или стол. Любовь к себе, касающаяся лишь нас самих, удовлетворена, когда удовлетворены наши истинные потребности; но самолюбие, которое сравнивает себя, никогда не бывает и не может быть удовлетворено, потому что чувство это, заставляя нас предпочитать себя

другим, требует, чтобы и другие предпочитали нас самим себе, а это невозможно. Вот каким образом нежные и сердечные страсти рождаются из себялюбия. Итак, добрым делает человека то обстоятельство, что он имеет мало потребностей и мало сравнивает себя с другими; а злым человека делает главным образом обилие потребностей и излишнее уважение к людскому мнению. На основании этого принципа легко видеть, каким образом можно направлять к добру или злу все страсти детей и взрослых.

Оказывая предпочтение, мы желаем его и для себя: любовь должна быть взаимной. Чтобы быть любимым, нужно сделаться милым; чтобы заслужить предпочтение, нужно сделаться милее другого, милее всякого другого, по крайней мере в глазах любимого существа. Отсюда - первые сравнения с ними, отсюда - соревнование, соперничество, ревность. Сердце, до краев переполненное чувством, любит изливания; из потребности иметь возлюбленную скоро рождается потребность в друге. Кто почувствует, как сладко быть любимым, тот захочет быть любимым всеми; а если все желают для себя предпочтения, то необходимо является много недовольных. Вместе с любовью и дружбой рождаются раздоры, неприязнь, ненависть. И вот я вижу, как из недр всех этих разнородных страстей людское мнение воздвигает себе несокрушимый трон, а глупые смертные, поработанные его владычеством, свое собственное существование основывают на суждениях другого.

Расширьте эти понятия, и вы увидите, откуда является у вашего самолюбия та форма, которую мы считаем естественной и каким образом любовь к себе, переставая быть безотносительным чувствованием, становится в великих душах гордостью, в мелких душах тщеславием и во всех душах постоянно питается за счет ближнего. Этот род страстей, не имея источника в сердце детей, не может зародиться здесь сам собой; только мы сами и вносим их туда, по нашей вине они и пускают там корни; но не то бывает с сердцем юноши: здесь, что бы мы ни делали, они зародятся против нашей воли. Пора, следовательно, изменить методу. (...)

Все предшествующие размышления можно, мне думается, свести к двум-трем правилам, точным, ясным и удобопонятным.

Первое правило

Сердцу человеческому свойственно ставить себя на место не тех людей, которые счастливее нас, но только тех, которые больше нас заслуживают жалости.

Второе правило

Жалость возбуждают в нас только те чужие беды, от которых мы не считаем сами себя избавленными.

Третье правило

Жалость, внушаемая нам 'горем другого, измеряется нами не количеством этого горя, а тем чувствованием, которое мы предполагаем в людях страдающих.

(...) Научите нашего воспитанника любить всех людей и даже тех, кто их презирает; сделайте так, чтобы он не помещал себя в один класс, но чтобы оказывался во всех классах; говорите при нем о роде человеческом с

умилением, даже с жалостью, но никогда не отзывайтесь о нем с презрением. Человек, не позорь человека!

Вот этими-то путями и другими, им подобными, но совершенно не похожими на пути избитые, и следует проникать в сердце юноши, чтобы возбудить в нем первые природные движения и раскрыть его для сочувствия ближним; кроме того, я прибавлю, что к этим движениям нужно примешивать как можно меньше личного интереса; особенно не должно быть тщеславия, соревнования, славолюбия, всех тех чувствований, которые принуждают нас сравнивать себя с другими; ибо эти сравнения никогда не обходятся без некоторой доли ненависти к тем, которые оспаривают у нас преимущество, даже только по нашей собственной оценке. В этом случае приходится быть ослепленным или раздражаться, быть злым или глупым;

постараемся избежать этой альтернативы. Мне говорят: «Эти страсти, столь опасные, рано или поздно появятся помимо нашей воли». Я не отрицаю этого; для каждой вещи есть свое время и место; я говорю только, что мы не должны помогать их зарождению. (...)

Когда я вижу, что в годы наибольшей деятельности заставляют молодых людей ограничиваться занятиями чисто умозрительными, а потом они без малейшей опасности сразу пускаются в свет и в дела, то я нахожу, что тут столько же оскорбляют природу, сколько и разум, и не удивляюсь уже, что так мало людей, умеющих вести себя. Какой нужен странный склад ума, чтобы учить стольким бесполезным вещам, а искусство действовать - считать за ничто! Претендуют образовать нас для общества, а учат так, как будто каждый из нас должен проводить свою жизнь в одиноких думках, в своей келье или в беседах на разные вздорные темы с людьми, ничем не заинтересованными. Вы думаете, что учите детей жить, если обучаете их разным кривляньям и условным фразам, ничего не обозначающим. Но ведь и я тоже учил Эмиля жить, ибо я научил его ладить с самим собою и, кроме того, зарабатывать себе хлеб. Но этого недостаточно. Чтобы жить в обществе, нужно уметь обходиться с людьми, нужно знать, какими способами можно действовать на них: нужно рассчитывать действие и противодействие частных интересов в гражданском обществе и так верно предвидеть события, чтобы редко обманываться в своих начинаниях или по крайней мере принимать всегда лучшие меры для успеха. Законы не позволяют молодым людям заниматься своими собственными делами и располагать своим имуществом; но к чему служили бы эти меры предосторожности, если бы до установленного законом возраста они не могли приобрести никакой опытности? Они ничего не выиграли бы от этого ожидания и в 25 лет были бы такими же новичками в деле, как в 15 лет. Вез сомнения, нужно помешать, чтобы молодой человек, ослепленный своим невежеством или обманутый страстями, не причинил сам себе зла; но быть благотворительным во всяком возрасте позволительно; во всяком возрасте можно покровительствовать под руководством умного человека несчастным, которые нуждаются только в поддержке. (...)

Я не перестаю повторять: облакайте все ваши уроки молодым людям в форму поступков, а не речей; пусть они не учат по книгам того, чему может

научить их опыт. Какая нелепая задача - упражнять их в искусстве говорить без всякого намерения что-либо сказать; давать чувствовать энергию языка страстей и всю силу искусства убеждать на школьной скамье, когда у них нет никакого интереса кого-нибудь и в чем-нибудь убеждать! Все правила риторики кажутся лишь пустой болтовней тому, кто не знает, как применить их в свою пользу. Для чего знать ученику, каким способом Ганнибал склонял солдат к переходу через Альпы? Если бы вместо этих великолепных речей вы показали ему, как он должен приняться за дело, чтобы убедить своего надзирателя дать ему отпуск, будьте уверены, что он внимательнее отнесся бы к вашим правилам. (...)

Мы работаем в согласии с природой и, пока она формирует человека физически, пытаемся сформировать существо нравственное; но наши успехи не одинаковы. Тело уже крепко и сильно, в то время как душа еще немощна и слаба; и что бы ни могло сделать человеческое искусство, темперамент всегда предшествует разуму. Сдерживать один и возбуждать другой - вот к чему мы доселе всячески стремились для того, чтобы человек всегда был единым, насколько это возможно. Развивая природные свойства, мы задерживали зарождающуюся чувствительность; мы ее регулировали, развивая разум; умственные предметы умеряли действие чувствительных предметов. Восходя к началу вещей, мы изъяли своего воспитанника из власти чувств; от изучения природы нетрудно было подняться до вопроса о Творце.

Когда мы дошли до этого, сколько приобрели мы новых способов влияния на воспитанника! Сколько у нас новых способов обращаться к его сердцу! Только теперь истинный интерес свой он видит в том, чтобы быть добрым, делать добро вдали от людских взоров без принуждения со стороны законов, быть справедливым перед Богом и собою, исполнять долг, даже жертвуя жизнью. (...)

Эмиль, напротив, считает для себя честью сделаться человеком и подчиниться игу нарождающегося разума; тело его, уже сформированное, не нуждается теперь в прежних движениях и начинает останавливаться, зато ум его, наполовину развившийся, начинает, в свою очередь, расправлять свои крылья. Таким образом, возраст разума для одних является лишь возрастом своеволия, для другого же он делается порою рассудительности. (...)

Наконец, приходит и торжественный момент, начертанный природой: «Ему нужно прийти». Раз человеку необходимо умереть, он должен и воспроизводить себя, чтобы род продолжался и сохранялся мировой порядок. Когда по признакам, о который я говорил, вы предугадаете критический момент, тотчас же оставьте навсегда ваш прежний тон по отношению к нему. Он еще ваш ученик, но уже не воспитанник ваш. Это ваш друг, это мужчина, обращайтесь отныне с ним, как с мужчиной. (...)

Коменский Я., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.
Педагогическое наследие. -М., 1987.- С. 205-295.

Примечания

¹ - Первая книга «Эмиля» охватывает период с момента рождения

ребенка до освоения им речи. Главной задачей воспитания этого периода Руссо считал обеспечение нормального физического роста младенца. Он рекомендовал ряд правил гигиены, кормления, закаливания, советовал остерегаться форсировать развитие детской речи.

² - Вторая книга «Эмиля» охватывает период детства до 12 лет (с момента освоения ребенком речи). Этот период Руссо называет сном разума, когда ведущую роль в становлении ребенка играют чувства. Ребенок овладевает миром вещей и явлений прежде всего посредством чувственного восприятия. Руссо считает необходимым совершенствовать в это время органы слуха, осязания, зрения, отрицая целесообразность сколь-нибудь систематического образования.

³ - В книге французской писательницы Стефании де Жанлис (1746-1830) «Адель и Теодор» воспитатель французского дофина пишет своему воспитаннику: «Когда вам был всего год, вы получали в колыбели большие почести, чем те, которые вам оказывают теперь: различные сословия приходили приветствовать вас».

⁴ - В третьей книге Руссо описывает «третье состояние детства», годы «формирования интеллекта» своего героя - от 12 до 15 лет. Главной целью воспитания Эмиля становится развитие критического, самостоятельного мышления.

⁵ - Четвертая книга посвящена воспитанию Эмиля после достижения им 15 лет. Именно с этого возраста, считает Руссо, следует начать основное в воспитании - учить любить людей,

Четвертая книга «Эмиля» особенно дорога была автору. Когда парламент Парижа решил сжечь издание «Эмиля», Руссо хотел спасти от огня прежде всего эту книгу романа.

В жизни Эмиля наступает период (до 25 лет), когда он должен близко познакомиться с жизнью людей. Если до этого основой нравственного воспитания Эмиля являлся его собственный опыт, то теперь герою романа предстояло учиться соразмерять себя с общественными нормами морали. Вступление в общество означает проверку нравственного здоровья Эмиля, который неизбежно столкнется с борьбой самолюбия, людской завистью, другими духовными язвами общества.

В нравственном воспитании в эти годы большое значение Руссо придавал чтению книг о жизни выдающихся людей, особенно времен античности и религии

⁶ - Перефразированное выражение римского поэта Теренция (194-159 гг. до н.э.) «Я человек, ничто человеческое мне не чуждо» (Теренций Самоистязатель).

Клод Гельвеций

О ЧЕЛОВЕКЕ, ЕГО УМСТВЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ И ЕГО ВОСПИТАНИИ

ГЕЛЬВЕЦИЙ КЛОД АДРИАН (1715-1771), философ, просветитель. Франция.

Родился в Париже в семье врача, окончил иезуитский колледж, разделял взгляды выдающихся французских просветителей - Монтескье, Вальтера, Дидро, Гольбаха. Свои взгляды философа-материалиста изложил в книгах «Об уме» и «О человеке». Первая из них подверглась осуждению властей и церкви и по приговору суда была сожжена, и Г. был вынужден отказаться от ее идей. Вторая книга уже увидела свет после смерти Гельвеция благодаря князю Голицыну, послу России во Франции и другу энциклопедистов. Хотя книга вышла с посвящением Екатерине II, в России была ею запрещена.

Г. обратился к новому философскому и социально-педагогическому вопросу - о *факторах формирования человека*. Как и Локк, он отрицал врожденность идей, утверждал, что природных различий между нормальными людьми нет, и все они обладают потенциально правильным одинаковым умом. Следовательно, утверждал Г., человек формируется исключительно под влиянием среды и воспитания и по своей сути является *продуктом всех общественных условий*. Среди последних важное место занимает форма правления, определяющая «характер и дух народа» и воспитание, которое «может все».

Существующее воспитание никуда не годно, утверждал Г., оно не имеет ясной цели, твердых основ и исходит только из моды. Истинной целью воспитания Г. считает формирование у человека глубокого понимания *единства личного и общественного блага*. Тогда сердца граждан раскроются для гуманности, а ум для знаний и появится поколение истинно новых людей-патриотов. Семейному воспитанию Г. предпочитает общественное, имея в виду школу-интернат. Здесь - дисциплина, режим, хорошие учителя, воспитатели, соревнование, мужественный характер воспитания. Однако и к общественному воспитанию Г. предъявлял ряд требований. Школу и образование нужно вырвать из рук церкви, веками портившей человеческие характеры.

Мысли Г. о роли воспитания и природных задатках в формировании человека не во всем верны, но в целом прогрессивны, они сыграли важную роль в становлении *теории личности*. Его идеи, обличающие деспотизм, реакционное духовенство, обосновывающие новые идеи воспитания, единство личностных и общественных интересов, содержание светского образования, были с одобрением восприняты сторонниками революции во Франции и многими радикальными педагогами-просветителями в других странах.

О человеке, его умственных способностях и его воспитании

Раздел I

О могуществе воспитания; о способах усовершенствовать его; о препятствиях и путях прогресса этой науки. О легкости, с какой можно будет, по устранении этих препятствий, начертать план идеального воспитания

Глава I

Воспитание всемогуще

Самое сильное доказательство могущества воспитания - это постоянно наблюдаемая зависимость между различными видами воспитания и их различными продуктами или результатами. Дикарь неутомим на охоте; он бежит быстрее, чем цивилизованный человек¹, потому что дикарь больше упражнялся в этом.

Цивилизованный человек образованней дикаря; у него больше идей, чем у последнего, потому что он получает больше различных ощущений и потому что он благодаря этому положению более заинтересован в том, чтобы сравнивать, между собой.

Таким образом, исключительное проворство дикаря, многообразные знания цивилизованного человека являются результатом их воспитания,

Люди, которые при свободном правительстве бывают обыкновенно искренними, честными, талантливыми и гуманными, при деспотическом правительстве становятся низкими, лживыми, подлыми, лишенными таланта и мужества. Это различие в их характере является плодом различия воспитания, получаемого ими при том или другом из этих правительств.

Перейдем от различий в государственном строе к различиям в положении отдельных людей. Спросим о причине недостаточности здравого смысла у богословов. Легко убедиться в том, что как правило, виной ложного направления их ума является их воспитание. В этом отношении их воспитывают совсем иначе, чем других людей. Так как они смолоду привыкают пользоваться школьным жаргоном, принимать слова за вещи, то они перестают отличать ложь от истины, а софизмы от доказательств. (...)

Если церковники - самые надменные из людей, то это потому, что их гордость постоянно питается поклонением многочисленных суеверных людей. (...)

Военные бывают обыкновенно в молодости невежественными и развратными. Почему? Потому что ничто не понуждает их учиться. В старости они часто глупы и фанатичны. Когда прошла пора разврата, невежество неизбежно делает их суеверными.

Среди светских людей мало крупных талантов. Это - следствие их воспитания, на которое в детстве обращают слишком мало внимания. В их памяти запечатлевают лишь ложные и ребяческие идеи. Их надо было бы устранить из памяти, чтобы заменить их впоследствии правильными и

великими идеями. Но это - дело долгого времени, и приходится состариться, не успевши стать человеком.

Почти во всех профессиях срок обучения очень непродолжителен. Единственное средство продлить его - это с ранних лет формировать суждения человека. Пусть его память не обременяют ничем, кроме ясных и отчетливых идей, и его юность будет более просвещенной, чем теперь его старость.

Воспитание делает нас тем, чем мы являемся. Если в возрасте шести или семи лет савояр уже бережлив, деятелен, трудолюбив и верен, то это потому, что он беден, голоден, потому что он живет, как я уже сказал, с соотечественниками, наделенный теми качествами, какие требуются от него, словом, потому, что его воспитателями являются пример и нужда - два властных наставника, которым все повинуется². (...)

Ум и таланты у людей всегда суть продукты их стремлений и их особого положения³. Наука о воспитании сводится, может быть, к тому, чтобы поставить людей в положение, которое заставило бы их приобрести желательные таланты и добродетели. (...)

Глава II

О воспитании государей

...Пороки и добродетели людей являются всегда следствием различия их положения и различия их воспитания.

Примем этот принцип и предположим, что захотели бы решить для всякого рода условий проблему идеального воспитания. Что нужно делать для этого?

Определить: 1) какие таланты или добродетели свойственны человеку той или иной профессии; 2) указать способы, которые побудили бы его приобрести⁴ эти таланты и эти добродетели.

Человек вообще лишь отражает идеи окружающих его лиц; единственные добродетели, которые можно наверно привить ему, - это добродетели, вызываемые необходимостью. Убедившись в этой истине, предположим, что я захотел внушить моему сыну социальные качества. Я должен дать ему в товарищи детей примерно его сил и возраста и предоставить им в этом отношении заботу о взаимном воспитании; я должен буду поручить надзор за ними наставнику лишь для того, чтобы умерять строгость их наказаний. Руководясь этим планом воспитания, я смогу быть уверен, что если мой сын станет разыгрывать красавца, нахала, фата, чванливца, то это будет не надолго.

Ребенок не способен долго сносить презрение, оскорбления и насмешки своих товарищей. Нет такого социального порока, которого не исправило бы подобное воспитание. Чтобы лучше обеспечить его успех, надо сделать так, чтобы ребенок, который почти никогда не бывает в родительском доме, не посещал его и в праздничные дни и на каникулы и не мог почерпнуть вновь, таким образом, из бесед и поведения светских людей пороки, которые истребили в нем его соученики.

Вообще наилучшим является такое воспитание, когда ребенок, находясь подалеке от своих родителей, не примешивает к тем идеям, которые должны

занимать его⁵ во время его занятий, противоречащих им идей. Вот почему общественное воспитание будет всегда стоять выше домашнего. (...)

Глава III

Преимущества общественного воспитания перед домашним

Первое из этих преимуществ - *благоприятные для здоровья свойства того места, где молодежь может получить свое воспитание.*

При домашнем воспитании ребенок живет в родительском доме, а в больших городах эти дома часто малы и нездоровы.

Наоборот, при общественном воспитании дом этот строится за городом и может хорошо проветриваться. Занимаемая им обширная площадь позволяет молодежи делать все упражнения, способные укрепить тело и здоровье.

Второе преимущество заключается в *твердой дисциплине.*

Дисциплина никогда не соблюдается так строго в родительском доме, как в заведении, предназначенном для общественного воспитания. В школе все делается по часам. Часовая стрелка распоряжается воспитателями и слугами; следуя ей, устанавливается здесь продолжительность еды, занятий и рекреаций; часы поддерживают здесь порядок. Где нет порядка, нет и регулярных занятий; порядок удлиняет дни; беспорядок укорачивает их.

Третье преимущество общественного воспитания - *вызываемое им соревнование.*

Главными стимулами в годы ранней юности являются страх и соревнование.

Соревнование же вызывается, когда сравнивают себя со множеством других людей.

Из всех способов возбудить любовь к талантам и добродетелям, этот последний наиболее надежен. Но когда ребенок находится в родительском доме, он не может производить этого сравнения, и от этого страдает его воспитание...

Четвертое преимущество заключается в *образованности воспитателей.*

Среди людей, следовательно, и среди отцов, имеются невежественные и просвещенные люди. Первые не знают, какое воспитание дать своим сыновьям. Вторым это известно, но они не знают, каким способом они должны преподнести им свои идеи, чтобы облегчить их понимание. Для этого необходима особая практическая сноровка, которая быстро приобретается в школах, путем собственного или традиционного опыта, и которой часто недостает самым образованным отцам.

Пятое преимущество общественного воспитания - *его твердость.*

Домашнее воспитание редко бывает мужественным и развивающим смелость. Родители, думая только о физическом здоровье ребенка, боятся огорчить его, уступают всем его прихотям и дают этой жалкой снисходительности название родительской любви⁶.

Таковы те различные мотивы, которые всегда будут побуждать людей предпочитать общественное воспитание частному. Только от первого можно ожидать патриотов. Только оно может связать крепко в памяти граждан идею личного блага с идеей блага национального. (...)

Глава IV

Общие идеи о физическом воспитании

Задача этого рода воспитания заключается в том, чтобы сделать человека, более сильным, более крепким, более здоровым, следовательно, более счастливым, более часто приносящим пользу своему отечеству, т.е. более пригодным к различным функциям, к выполнению которых может призвать его национальный интерес. (...)

Но разве можно одновременно упражнять тело и дух молодых людей? Почему нет? Если отменить в школах выходные дни, во время которых ребенок отправляется к своим родителям скучать и отвлекаться от своих занятий, и если удлинить время ежедневных рекреаций, то ребенок сможет каждый день посвящать семь или восемь часов серьезным занятиям и четыре или пять часов - более или менее сильным физическим упражнениям. Он сможет одновременно укреплять и свое тело и свой дух. (...)

Глава V

В какое время и в каком положении можно давать человеку моральное воспитание

...Добродетели цивилизованного человека - любовь к справедливости и к отечеству. Доблести дикого человека - сила и ловкость. Его потребности - его единственные воспитатели, единственные хранители вида, и сохранение его является, по-видимому, единственной целью природы.

Когда люди, размножившись, объединяются в общества; когда недостаток средств пропитания заставляет их возделывать землю, они входят в соглашения между собой, и изучение этих соглашений дает начало науке о воспитании. Ее цель - внушить людям любовь к законам и к социальным добродетелям. Чем совершеннее воспитание, тем счастливее народы. В связи с этим я замечу, что прогресс этой науки, равно как и законодательства, всегда пропорционален прогрессу человеческого разума, усовершенствованного опытом, - а этот опыт предполагает всегда объединение людей в общество. Людей в этом случае можно рассматривать под двумя углами зрения:

- 1) как граждан,
- 2) как граждан той или иной профессии. В этих двух своих качествах они получают и образование двоякого рода. (...)

Глава VI

О воспитании, относящемся к различным профессиям

Молодого человека желают обучить какому-нибудь искусству или какой-нибудь науке. Для этого всем умам предоставляются одни и те же способы воспитания. (...)

Более или менее быстрые успехи ребенка зависят затем от искусства наставника, от его метода преподавания, наконец, от того, как ученик пристрастится к своему инструменту. (...)

Та часть воспитания, которая относится специально к различным состояниям и профессиям, вообще в довольно хорошем состоянии: для доведения ее до совершенства остается, с одной стороны, только упростить

методы преподавания (это задача наставника), а с другой, - усилить стимул соревнования (в этом задача правительства).

Что касается моральной части воспитания, то это, бесспорно, наиболее важная и наиболее заброшенная часть его. Нет таких общественных школ, где преподавали бы науку морали. (...)

Впрочем, предположим, что в какой-нибудь общественной школе решили бы преподавать ученикам курс морали. Что нужно сделать для этого? Нужно, чтобы всегда неизменные и определенные правила этой науки были связаны с некоторым простым принципом, из которого можно, как в геометрии, вывести бесчисленное множество вторичных принципов. Но этот принцип еще неизвестен. Следовательно, мораль еще не наука. (...) Но если мораль еще не наука, то какими средствами преподавать ее? (...)

Глава VII

О моральном воспитании человека

Почему так мало хороших патриотов, мало граждан, которые были бы всегда справедливыми? Потому что людей не воспитывают для того, чтобы они были справедливыми; потому что современная мораль, как я только что сказал, представляет лишь сплетение грубых побуждений и противоречий; потому что справедливым можно быть, лишь будучи просвещенным, а в ребенке заглушают даже самые ясные понятия о естественном законе.

Но можно ли дать в ранней юности ясные представления о справедливости? Во всяком случае, я знаю, что если можно с помощью религиозного катехизиса запечатлеть в памяти ребёнка предписания нелепейшей часто веры, то, значит, можно с помощью морального катехизиса запечатлеть в ней предписания и принципы справедливости, пользу и истину которых доказывает ему ежедневный опыт.

С того момента, когда люди начинают отличать удовольствие от страдания, когда они испытывают зло и причиняют зло, имеется, уже некоторое понятие о справедливости.

...Если свести основной первоисточник науки о нравах к простому факту физической чувствительности, то эта наука становится доступной людям всякого возраста и всяких умственных способностей. Все могут иметь одинаковые представления о ней.

Как только мы примем физическую чувствительность за первоисточник морали, правила последней перестают быть противоречивыми. Ее аксиомы, связанные друг с другом, выдерживают самое строгое доказательство; наконец, ее принципы, очищенные от мрака спекулятивной философии, становятся ясными и признаются тем большим количеством граждан, чем нагляднее они показывают последним их заинтересованность в том, чтобы быть добродетельными⁷.

Кто усвоил этот первый принцип, тот видит, если можно так выразиться, с первого же взгляда все недостатки законодательства. Он знает, достаточно ли крепка, созданная законами плотина, чтобы выдержать напор страстей, противоречащих общему благу; наказывает ли и вознаграждает ли закон в столь надлежащей пропорции, которая должна побудить людей быть

добродетельными. Наконец, он видит в столь прославленной аксиоме современной морали:

«Не делай другому того, чего ты не хочешь, чтобы делали тебе», лишь вторичную аксиому, для домашнего употребления, которой всегда недостаточно, чтобы уяснить гражданам их обязанности по отношению к их отечеству. Вместо этой аксиомы он выдвигает немедленно другую, которая гласит: *«Общественное благо - верховный закон»*.

Эта аксиома, содержащая в себе в более общем и более ясном виде все полезные стороны первой аксиомы, применима ко всевозможным положениям, в которых может находиться гражданин, и одинаково подходит к буржуа, судье, министру и т. д. Спускаясь с высоты, если можно так выразиться, подобного принципа до местных соглашений, составляющих обычное право каждого народа, всякий узнал бы более тщательным образом свои собственные обязанности; он узнал бы, насколько мудры или нелепы обычаи и законы его страны; он смог бы вынести о них суждение тем более здравое, чем чаще он мысленно обращался бы к великим принципам, на весах которых взвешивают мудрость и даже справедливость законов.

Таким образом, молодежи можно преподавать ясные и здравые идеи морали и, стало быть, можно с помощью катехизиса добродетели довести эту часть воспитания до высочайшей степени совершенства. (...)

Глава X

Всякая важная реформа в моральной части воспитания предполагает реформу в законах и форме правления

Кто при дурном правительстве предложил бы хороший план воспитания, тот напрасно надеялся бы, что он будет принят.

Автор подобного плана был бы слишком близоруким человеком, чтобы от него можно было ожидать чего-нибудь великого. Если правила этого нового воспитания противоречат нравам и форме правления, то они всегда признаются дурными. В какой момент их могли бы принять? Когда народ испытывает великие бедствия и несчастья и когда особенно благоприятное стечение обстоятельств заставляет государя понять необходимость реформы. До тех пор пока это не осознано, можно лишь, если угодно, обдумывать принципы хорошего воспитания. Открытие их должно предшествовать проведению их в жизнь. Кроме того, чем более занимаешься какой-нибудь наукой, тем более открываешь в ней новых истин, тем более упрощаешь ее принципы. Но не следует надеяться, что удастся провести их в жизнь.

Некоторые знаменитые люди пролили много света на этот вопрос, а воспитание осталось все тем же. Почему так? Потому что для составления хорошего плана воспитания достаточно быть просвещенным, а для проведения его в жизнь надо иметь власть. Нет ничего удивительного поэтому в том, что лучшие труды в этой области не произвели еще никаких заметных перемен. Но следует ли поэтому считать названные труды бесполезными? Нисколько; они реально двинули вперед науку и воспитание. (...)

Столь лестная идея должна поощрить философов и к изучению науки о воспитании. Если существует исследование, достойное добродетельного гражданина, это есть исследование истин, знание которых может когда-нибудь стать полезным для человечества. Как утешительна во время работы надежда на благо потомства! Открытия философов в этой области - своего рода зародыши, которые откладываются в хороших умах и ждут лишь оплодотворяющего их события, а подобное событие раньше или позже наступает. (...)

Философ предвидит, следовательно, в более или менее отдаленном будущем тот момент, когда власть усвоит план воспитания, начертанный мудростью. Пусть побуждаемый этой надеждой философ, заранее подрывает предрассудки, противящиеся выполнению этого плана! (...)

Глава XI

О воспитании, после того как устранили препятствия, мешающие его прогрессу

Предположим, что в какой-нибудь стране почести и награды всегда назначаются за заслугу. Поскольку частный интерес в ней всегда связан с общественным интересом, моральное воспитание здесь необходимо будет превосходным, и граждане необходимо будут добродетельны.

Человек, как это доказывает опыт, по природе своей склонен к подражанию, как обезьяна. Находясь среди добродетельных граждан, он сам становится добродетельным в случае, если преподанные ему его воспитателями правила не идут в разрез с национальными обычаями. Нельзя быть ни глупым, ни злым, когда и правила и примеры одинаково способствуют пробуждению в человеке желания обладать талантами и добродетелями; когда наши сограждане питают отвращение к пороку и презрение к невежеству. Представление о заслуге ассоциируется в нашей памяти с представлением о счастье, и любовь к счастью заставляет нас любить добродетель.

Я вижу, что почести достаются тем, кто оказал услугу отечеству; я повсюду встречаю лишь здравомыслящих граждан и слышу лишь добродетельные речи; и я научусь, если можно так выразиться, добродетели так же незаметно, как учатся родному языку.

Во всякой стране злые люди - если исключить сильных мира - это те, кого законы и воспитание сделали такими⁸.

Я показал, что совершенство морального воспитания зависит от совершенства правительства. Я могу сказать то же самое о физическом воспитании. При всяком мудром государственном устройстве стремятся воспитать не только добродетельных граждан, но также сильных и крепких граждан. Такие люди и более счастливы и более способны выполнять различные роли, к которым их призывает интерес государства. Поэтому всякие просвещенные правительства должны восстановить гимнастические упражнения.

Последняя часть воспитания состоит в требовании создать людей, способных прославиться в науках и искусствах; ее совершенство зависит,

очевидно, от мудрости законодателя. Если он освободил воспитателей от суеверного уважения к старым обычаям, представил простор их гению, побудил их надеждой на награду совершенствовать методы воспитания⁹, стимулировал соревнование, - тогда, несомненно, ободряемые этой надеждой и образованные наставники, имеющие навыки в обращении со своими учениками, придадут этой и без того уже наиболее развитой стороне воспитания все совершенство, на какое она способна.

Гельвеций К. О человеке, его умственных способностях и его воспитании,-М., 1938.-С. 403-426.

Примечания

¹ - Невероятна проницательность, с какой дикари распознают в лесах следы человека. Они различают по следам, какой он национальности, а также особенности его телосложения. Чем объяснить превосходство в этом отношении дикарей над цивилизованными людьми? Обширностью их опыта. Во всех решительно областях ум есть продукт наблюдения.

²- При усвоении в детстве привычки к труду, бережливости, верности избавиться от этой привычки уже трудно. Ее можно преодолеть лишь путем продолжительного общения с мошенниками или под влиянием чрезвычайно сильных страстей. Но такого рода страсти редки.

³ - Может быть, я первый заметил постоянное отношение, существующее между просвещением граждан, силой их страстей и формой их правительств, - следовательно, зависимость последних от их заинтересованности в том, чтобы получить просвещение.

Человек в естественном состоянии или дикарь, занятый только заботой об удовлетворении своих физических потребностей, менее просвещен, чем цивилизованный человек. Но самые умные из дикарей это те, кому труднее всего удовлетворить эти потребности.

Какие из африканских народов более невежественны? Жители пальмовых лесов, где ствол, листья и плоды пальм дают без всякого труда все необходимое для удовлетворения всех потребностей человека. Даже счастье может иногда притупить ум народа. В Англии появляется теперь лишь немного хороших книг по вопросам морали и политики. Возможно, что ее бедность в этом отношении - результат общественного счастья. Может быть, знаменитые писатели обязаны в некоторых странах печальной привилегией своего таланта лишь тем бедствиям и несчастьям, на какие обречены их соотечественники.

Страдания, доведенные до известной ступени, просвещают человека, но перейдя эту ступень, они доводят его до отупения.

Долго ли останется Франция просвещенной?

⁴ - К чему сводится наука о воспитании? К науке о средствах понудить людей приобрести добродетели и таланты, которые желательны в них. Есть ли что-нибудь невозможное для воспитания? Нет.

Городской ребенок боится привидений; желают уничтожить в нем этот страх? Надо оставить его в лесу, дорожки которого он знает, и, следуя за ним незаметно для него, дать ему одному вернуться домой. С третьей или четвертой

прогулки он больше не будет видеть в лесу привидений; благодаря привычке и по необходимости он приобретет все то мужество, которое приобретают благодаря им крестьянские парни.

⁵ - Предположим, что родители заинтересовались бы так сильно, как они уверяют, воспитанием своих детей. От этого у них стало бы больше хлопот. Кого бы они должны были пригласить в няни? Женщин, которые были бы уже отучены образованными людьми от своих нелепых сказок и поучений и которые умели бы, кроме того, исправлять недостатки, свойственные младенческому возрасту. Родители обращали бы внимание на то, чтобы мальчики, находясь до 6 лет на попечении женщин, переходили затем в общественные школы, где, вдали от рассеянной жизни света, они оставались бы до 17 или 18 лет. С этого момента, вступив в свет, они получали бы там воспитание взрослого человека - воспитание; бесспорно, самое важное, но целиком зависящее от общества, в котором вращаешься, от положения, в котором находишься, наконец, от формы правления, при которой живешь.

⁶ - Нет такой матери, которая не уверяла бы, что она безумно любит своего сына. Но если под словом *любить* понимать заботу о счастье этого сына и, следовательно, о его воспитании, то не найдется почти ни одной матери, которую нельзя было бы обвинить в равнодушии. Действительно, какая мать заботится о воспитании своих детей, читает относящиеся к этому вопросу хорошие книги или хотя бы старается понять их? Поступала ли бы она так, если бы дело шло о каком-нибудь важном судебном процессе? Нет. Не найдется такой женщины, которая в этом случае не стала бы навещать своего адвоката, советоваться с ним, читать составленные им бумаги. Ту, которая не сделала бы ни того, ни другого, считали бы равнодушной к исходу процесса. Степень интереса к той или иной вещи должна всегда измеряться усилиями, затраченными на ознакомление с ней. Если приложить этот критерий к заботам, оказываемым обыкновенно воспитанию детей, то окажется, что нет ничего более редкого, чем материнская любовь.

⁷ - Потребность в социальных добродетелях может ощущаться даже в детстве.

Хотите глубоко запечатлеть в памяти детей принципы справедливости? Устройте при каждой школе суд, и пусть сами дети разбирают свои споры; пусть приговоры этого маленького суда, перенесенные в случае апелляции на суд учителей, находят здесь подтверждение или исправление в зависимости оттого, окажутся ли они справедливыми или несправедливыми; пусть при школах будут специально подосланные люди, которые, причиняя ученикам обиды и оскорбления, несправедливость которого нелегко доказать, заставляли бы в силу этого жалобщика хорошенько обдумывать свое дело, чтобы хорошо защищать его, а детский суд обдумывать это самое дело, чтобы правильно решить его.

Ученики, вынужденные благодаря этому обращать внимание на правила справедливости, вскоре усвоят ясные идеи о ней. Приблизительно подобным же образом Руссо дает своему Эмилю первое понятие о собственности. Нет ничего остроумнее этого метода, однако им пренебрегают. (...)

Мало думают о том, чтобы вырабатывать у детей суждения; довольствуются тем, что начиняют их головы всякими мелкими фактами. Что же получается в результате? Что человек обнаруживает большие таланты к болтовне в детстве и полное отсутствие здравого смысла в зрелом возрасте.

Что нужно для того, чтобы выработать у ученика суждение? Заставить его сперва рассуждать о том, что его интересует лично. Ум его расширился, - тогда его следует заставить применить его к более важным вопросам. Для этого надо нарисовать ему картину законов и обычаев различных народов; заставить его судить о мудрости и безумии этих обычаев, этих законов и, наконец, помочь ему взвесить совершенство или несовершенство их на весах наибольшего счастья и наибольшего интереса республики. Размышляя над принципом национальной пользы, ребенок сможет приобрести здравые общие идеи о морали. Кроме того, его ум, занятый этими важными вопросами, станет более способным к занятиям всякого рода.

Чем легче становится для нас прилежание, тем более возрастают силы нашего ума. Никогда не рано приучать ребенка к усилиям внимания; чтобы его заставить усвоить эту привычку, иногда приходится, что бы там ни говорил Руссо, прибегнуть к, утрашению. Вообще лучших учеников всегда готовят справедливые и строгие учителя. На ребенка, как и на взрослого человека, действуют лишь надежда на удовольствие, и страх страдания. Если ребенок еще не способен испытывать удовольствия, если он не чувствует еще любви к славе и не подстрекаем духом соревнования, то только страх наказания может фиксировать его внимание. Страх является в общественном воспитании средством, к которому учителям приходится непременно прибегать, но которым они должны пользоваться благоразумно.

⁸ - При всяком правительстве, когда я могу быть счастлив лишь путём несчастья других, я становлюсь дурным. Против этого зла помочь может лишь реформа правительства. Но как добиться согласия народов на эту реформу и убедить их в недостатках их законов? Как вернуть зрение слепым? Я знаю, что людей можно научить при помощи книг, но большинство их не читает. Для этого можно прибегнуть еще к проповедям, но власть имущие запрещают проповедь против пороков, которые, по их мнению, для них выгодны. Таким образом, ввиду трудности объяснить народам их истинные интересы и из-за вытекающих отсюда помех всякой мудрой реформе в деле государственного управления увековечиваются его недостатки.

⁹ - Допустим, что изучение латинского языка было бы столь полезно, сколь, может быть, сейчас малополезно, и что захотели бы в кратчайший срок запечатлеть все слова его в памяти ребенка. Что сделать для этого? Окружить ребенка людьми, говорящими только по-латыни. Путешественник, выброшенный бурей на остров, языка которого он не знает, научается вскоре говорить на нём; это происходит потому, что его учителями является нужда и необходимость. Поместите ребенка в условия, возможно близкие к указанным, и за два года он лучше изучит латинский язык, чем он научился бы ему в школе за десять лет.

Иоганн Песталоцци

ПИСЬМО ДРУГУ О ПРЕБЫВАНИИ В СТАНЦЕ

ПЕСТАЛОЦЦИ ИОГАНН ГЕНРИХ (1746-1827), педагог. Швейцария. П. - педагог неистовой любви к детям. Своим призванием он обязан семье, рано потерявшей мужа и отца, очень дружной, в которой самозабвенно заботились друг о друге. После латинской школы в Цюрихе окончил два младших курса (филологический и философский) высшего учебного заведения. Познакомился с трудами французских просветителей, с восторгом принял «Эмиля» и «Общественный договор» Руссо. Укрепился во мнении, что «все зло из города» и необходимо помогать крестьянам.

В педагогику пришел как демократ-реформатор. Дважды, в 1774 г. и 1799 г., создавал преимущественно на свои средства приюты для детей-сирот и беспризорных в Нейгофе и Станце. Принимал детей больных, голодных, в лохмотьях, забитых и дерзких. Жизнь в приютах организовывал по *принципу семьи*, выхаживал детей отеческой заботой и терпением. Они отвечали взаимностью, но он был вынужден расстаться с ними: не было средств на содержание приютов (первый просуществовал 6 лет, второй 5 месяцев). Попытки П. соединить обучение с производительным трудом и продержаться за счет того, что дети заработают сами, не удались. В трудном материальном положении оказался и сам, бедствовала его семья.

П. 18 лет занимался литературной работой. Наибольший успех ему приносит педагогический роман «Лингард и Гертруда». Имя П. становится известным, он получает место учителя, результаты его работы впечатляют. В полгода он выучивал детей писать, читать, считать; обыкновенный учитель делал это за три года. Ему не верили, проверяли, наконец, одна из комиссий подвела итог: «Его система пригодна для всех времен и народов. Она проста и последовательна, как природа».

П. поручают создать образцовое учебное заведение, что он и делает с 1805 г. в Бургдофе, а затем в Ивердоне. Здесь он совершенствует свои методы *упрощенного обучения*, работает над методикой, с помощью которой каждая мать могла бы обучать своих детей, издает для этого новые книги. П. знаменит, увлечен трудом, превращает учебное заведение в институт. И вдруг останавливается, так как видит, что имеет дело не с обездоленными детьми, как в прежних приютах, а преимущественно с сыновьями преуспевающих дельцов. В 1825 г. оставляет институт. Обдумывает возможность переезда в Россию, во вскоре умирает. На его надгробии есть и такая строка: «Все для других, для себя ничего».

В чем суть Социальной педагогики П.? Цель воспитания он видел в *развитии природных способностей человека*, их совершенствовании. Как и

Руссо, обращается к природосообразности, но не рассматривает природу ребенка романтически, а считает необходимым помогать этой природе в ее самореализации. П. отвергал: методы воспитания, при которых дети отрывались от общения с природой, на длительный срок ввергались в мертвый для них мир букв и чужих слов, в обстановку, когда ребенок останавливается в своем развитии. Воспитание начинается с первого дня жизни, и здесь исключительно велика роль матери. Педагогам следует научить мать, любую крестьянку, самую простую женщину правильным и доступным методам и средствам воспитания. Все силы ребенка должны развиваться естественным путем, не подвергаясь влиянию чуждой среды. И всегда следует помнить, что естественное развитие происходит постепенно. Таким же путем обязано следовать воспитание.

Важное место в педагогике П. занимает его *теория элементарного образования*, ориентированная, по сути, на всестороннее воспитание, включающее умственное, нравственное, физическое, эстетическое.

В семье, утверждал П., заложены истоки нравственного воспитания. Все начинается с естественной любви ребенка к своей матери, затем любовь переносится на других членов семьи, окружающих людей, и, наконец, на все человечество. Нравственное поведение закрепляется в действиях, поэтому школе следует избавиться от изоциренной словесной морали и стать большой семьей, в которой учитель должен уподобиться любящему родителю. Поступкам учащихся лучше всего противостоит метод естественных воздействий: забывчивого ученика лишший раз сделать дежурным, ленивого - заставить еще раз принести дрова и т. д.

П. исключительно много сделал для развития *народной (начальной) школы*. Обогастил содержание обучения в ней, введя занятия по географии, естествознанию, элементарной геометрии, рисованию. Добивался, чтобы задачей воспитания в народной школе стало развитие духовных сил и способностей ребенка в соответствии с природной сообразительностью. Подготовил много учителей, приобщил их к теории элементарного образования, вооружил, своими методиками. В результате уровень народных школ Швейцарии значительно поднялся, ее опыт изучали и перенимали в других странах. Плодотворная деятельность П. в области семейного и трудового воспитания, изучения личности ребенка, создание приютов содействовала появлению новых направлений в педагогике. Яркая и личность самого П., столь отверженно отдававшего себя, свой профессиональный талант детям, школе, народу.

Письмо другу о пребывании в Станце

...Со всем энтузиазмом, свойственным исполняющейся надежде, я изложил свой план министру Штапферу. Он одобрил его с теплотой благородного человека, понимающего нужды народного образования с самой важной и высшей точки зрения. Так же поступил и министр внутренних дел Ренггер:

...Несчастье, постигшее Унтервальден (в сентябре 1798 г.), решило выбор местности. Правительство считало крайне необходимым прийти на помощь этому кантону и просило меня попытаться осуществить мое предприятие в таком месте, где, по правде говоря, не хватало всего того, что хоть сколько-нибудь могло бы содействовать удачному его результату.

Я охотно отправился туда. В неиспорченности страны я надеялся найти возмещение ее недостатков, а в ее бедствии - основание для благодарности. Мое горячее желание приняться, наконец, за великую грезу моей жизни заставило бы меня начать мое дело на высочайших вершинах Альп, так сказать, без огня и воды, только бы позволили мне его начать.

Правда, правительство назначило мне для жительства новое здание женского монастыря-(урсулинок) в Станце. Однако строение, когда я прибыл туда, отчасти не было еще закончено, отчасти совершенно не приспособлено для устройства сиротского дома на значительное количество детей. Поэтому прежде всего требовалось привести его в надлежащее состояние. (...)

Однако при всем желании и при всей поддержке эти подготовительные мероприятия требовали по меньшей мере времени. А его-то именно и было меньше всего вследствие необходимости быстро позаботиться о множестве детей, частично брошенных на произвол судьбы, частично осиротевших из-за предшествовавших кровавых событий.

Кроме необходимого количества денег, чувствовался, впрочем, недостаток во всем, и дети стали поступать в приют прежде, чем для них смогли быть приведены в порядок кухня, комнаты и постели. Это поначалу внесло в дело невероятную неразбериху. Первые недели я был заперт в комнате, не имевшей и 24 квадратных футов. Воздух нездоровый, к тому же наступила плохая погода, кирпичная же пыль, наполнявшая все коридоры, завершала неприглядность начатого.

Вследствие нехватки постелей я поначалу вынужден был отсылать бедных детей на ночь домой. Все они утром возвращались осыпанные насекомыми. Большинство детей при поступлении в приют находилось в таком состоянии, которое явилось результатом крайне пренебрежительного отношения к человеческой природе. Многие поступили с хронической чесоткой, сильно мешавшей им передвигаться, с проломленными головами, некоторые в лохмотьях, усыпанных насекомыми, худые, словно скелеты, желтые, со впалыми щеками, с глазами, полными страха, у некоторых лбы изрезаны морщинами - следствие недоверчивости и озабоченности; одни были отчаянно наглы, привыкли попрошайничать, лицемерить и всячески фальшивить; другие - подавлены бедствием, терпеливы, но недоверчивы, жестоки и робки. Были среди поступивших неженки, прежде жившие в комфортабельной обстановке; эти были полны притязаний, держались особняком, с презрением смотрели на нищих и бедных детей. Они себя чувствовали плохо в этом новом равноправном положении, поскольку уход за бедными в том виде, как он практиковался у нас, не совпадал с их прежними привычками, не соответствовал их желаниям. Вялость и бездеятельность, недостаток развития духовных и физических сил были общими для всех детей.

Из десяти едва ли один знал азбуку. На какое-либо иное школьное обучение или на существенные образовательные средства, которые бы способствовали их воспитанию, можно было рассчитывать еще меньше.

Между тем полное отсутствие школьного обучения меньше всего меня беспокоило; доверяя силам человеческой природы, которые бог вложил даже в самых бедных и заброшенных детей, я благодаря моему прежнему опыту знал, что среди тины грубости, одичания и беспорядочности природа развивает самые великолепные склонности и способности, да и на своих приютских детях видел, как сквозь их грубость везде пробивается живая сила природы. Я знал, насколько сами по себе нужда и житейские потребности содействуют ясному пониманию человеком реального соотношения вещей, развитию здравого смысла, природного остроумия и пробуждению способностей, которые, правда, на этой низшей ступени существования кажутся покрытыми грязью, но, очищенные от нее, излучают яркий блеск. Я хотел сделать следующее: высвободить детей из этой тины и переместить их в простую, но чистую домашнюю обстановку и домашние условия. Я был уверен, что этого достаточно для того, чтобы они проявили самый здравый смысл и большую способность к деятельности, а также испробовали свои силы во всем, что только может удовлетворять ум и отвечать сокровеннейшему влечению сердца.

Итак, мои желания исполнились, и я был убежден, что мое душевное отношение к детям так быстро изменит их состояние, как весеннее солнце затвердевшую зимнюю почву. И не ошибся: прежде чем весеннее солнце растопило снег наших гор, моих детей нельзя было узнать. (...)

...Во всем божьем мире не оказалось никого, кто пожелал принять участие в осуществлении моих взглядов на обучение и воспитание детей. Я едва ли знал тогда кого-либо, кто это мог сделать. Чем ученее и образованнее было большинство людей, с которыми можно объединиться, тем меньше понимали они меня, и тем неспособнее оказывались они даже теоретически усвоить, основные положения, к которым я старался вернуться. Все их взгляды на то, как организовать дело, обеспечить его потребности и т. д., были абсолютно чужды моим взглядам. Больше всего претили им, однако, как сама мысль, так и возможность ее осуществления, *что в качестве образовательного средства надо пользоваться не искусственными вспомогательными, средствами, а только природой, окружающей детей, повседневными их потребностями и их постоянно живой деятельностью*, И все же именно это было той идеей, на которой я основывал все исполнение моего плана. Она была также тем центром, вокруг которого концентрировалось и из которого как бы вытекало множество других мыслей. (...)

Мои убеждения целиком совпадали с моей целью. Своим опытом я хотел, собственно, доказать, что общественное воспитание должно подражать преимуществам домашнего воспитания и что первое имеет ценность для человеческого рода лишь в случае подражания последнему, Школьное обучение, не проникнутое тем духом, который требуется для воспитания человека, и не основанное на самой, сущности семейных отношений, на мой взгляд, ведет не к чему иному, как к искусственному уродованию людей.

Хорошее человеческое воспитание требует, чтобы дома глаз матери ежедневно и ежечасно безошибочно читал в глазах, на устах и на лице ребенка любую перемену его душевного состояния. Такое воспитание по существу требует, чтобы сила воспитателя была подобна отцовской, оживленной наличием всех семейных отношений.

На этом я строил свои планы. С раннего утра до самой ночи, все время, мои дети должны были видеть на моем лице и догадываться по моим губам, что всем сердцем я с ними, что их счастье - мое счастье, а их радость - моя радость.

Человек так хочет добра, ребенок так охотно прислушивается к доброму; но он хочет его не ради тебя, воспитатель, он хочет его ради себя самого. То добро, к которому ты "должен привести ребенка, не должно быть причудой твоего настроения и твоей страсти, оно по самой природе вещей должно быть добром само по себе и очевидно для ребенка. Положение ребенка и его потребности вынудят его почувствовать необходимость твоего желания раньше, чем он сам пожелает добра.

Ребенок хочет всего, что охотно делает. Он хочет всего, что делает ему честь. Он хочет всего, что вызывает в нем большие ожидания. Он хочет всего, что возбуждает в нем силы, что заставляет его сказать: «Я могу это сделать».

Но это желание вызывается не словами, а всесторонней заботой о ребенке, а также чувствами и силами, возбуждаемыми в нем этой всесторонней заботой. Слова не дают самого дела, а только четкое представление о нем, вызывают его осознание.

Таким образом, прежде всего я хотел и должен был приобрести доверие и привязанность детей. Если бы мне это удалось, то я с уверенностью ожидал бы, что остальное сложится само собой. (...)

...Как ни гнетуща и неприятна была моя беспомощность, она, с другой стороны, благоприятствовала выполнению моих планов, вынуждая меня быть для детей всем. С утра до вечера я был один среди них. Все хорошее для их тела и духа шло из моих рук. Всякая помощь и поддержка в нужде, всякое наставление, получаемое ими, исходило непосредственно от меня. Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. Мои слезы текли вместе с их слезами, и моя улыбка сопровождала их улыбку. Они были вне мира» вне Станца, они были со мной, и я был с ними. Их похлебка была моей похлебкой, их питье было моим питьем. У меня ничего не было; у меня не было ни дома, ни семьи, ни друзей, ни слуг - только они были у меня. Когда они бывали здоровы, я находился среди них, когда они бывали больны, я тоже находился около них. Я спал в одном помещении с ними. Вечером я последним ложился в постель, а утром первым вставал. И даже будучи уже в постели, я продолжал молиться вместе с ними и поучать их, пока они не засыпали: этого желали они. Под непрерывной угрозой заражения, я сам снимал с их платья и с них самих грязь, с, которой почти невозможно было бороться. Только благодаря этому и было, конечно, возможно то, что дети постепенно привязались ко мне, а некоторые из них настолько сильно, что оспаривали все то нелепое и презрительное, что слышали обо мне от своих родителей и друзей. Они

чувствовали, что ко мне относятся несправедливо, и я могу сказать, что за это они, вдвойне любили меня. (...)

...Приют все разрастался, так что в 1799 г. у меня было около восьмидесяти детей. У большинства из них были хорошие, а у некоторых даже отличные способности. Для большинства из них чтение было совершенно новым делом, и, как только некоторые видели, что могут чего-то добиться, их усердие не знало предела. Дети, за всю свою жизнь не державшие книги в руках, едва знавшие наизусть такие молитвы, как «Отче наш» и «Богородице, деве радуйся», спустя несколько недель начинали? учиться с величайшим интересом, с раннего утра почти без перерыва до самого вечера. После ужина, особенно поначалу, когда я их спрашивал, что они охотнее станут теперь делать - спать или учиться, они обычно отвечали: «Учиться». Правда, позднее их усердие несколько уменьшилось, так как им приходилось вставать раньше. Однако первоначальное рвение определило их отношение ко всему делу и обеспечило учению успех, далеко превзошедший даже мои ожидания.

Между тем мне приходилось невыразимо трудно. Хорошо наладить организацию занятий было еще невозможно.

Запущенность отдельных детей и общее замешательство еще не были ликвидированы, несмотря на все доверие ко мне и все старания. Мне самому еще нужно было искать какое-нибудь высшее основание для организации всего моего дела и как бы самому создать это основание. Но куда такого основания не было, нельзя было как следует организовать в приюте ни обучения, ни занятий, ни хозяйства. Да я и не желал этого. То и другое должно было скорее вытекать из моих отношений с детьми, а не из заранее составленного плана. И в этом я пытался найти высшие принципы и созидательные силы. Все это должно было стать продуктом высшего духа, свойственного учреждению, и гармонирующего с окружающей внимательностью и деятельностью самих детей, непосредственно вытекать из их быта, их потребностей, их общих связей. Ни экономическая сторона, ни что-либо другое внешнее не были тем, из чего я мог и должен был исходить, с чего мог и должен был начинать свои усилия освободить приютских детей от свойственных их окружению тины и грубости, которыми были обусловлены их внутренняя порча и одичание. Было почти невозможно с самого начала облагородить их душу жестким и принудительным введением внешнего порядка и приличий или внушением правил и предписаний, чем я при необузданности детей в этом отношении скорей отдалил бы их от себя, а их дикие природные способности направил бы непосредственно против своей цели. Я обязательно должен был сперва пробудить и оживить в -детях самую душу, правдивое и нравственное расположение духа, чтобы тем самым сделать их и внешне деятельными, внимательными, благосклонными, послушными. Иначе я поступить не мог, я должен был следовать возвышенному принципу Иисуса Христа - сначала очистить душу, чтобы и внешнее очистилось. И если когда-либо этот принцип и был неопровержимо доказан, то, безусловно, в моем деле.

В настоящее время моя главная цель была в первую очередь направлена на то, чтобы, воспользовавшись пробудившимся в детях впервые чувством,

вызванным их совместной жизнью, и начавшимся развитием их сил, сделать детей братьями, сплотить весь дом, словно одну большую семью, и на основе таких отношений и вытекающего из них настроения оживить во всех детях чувства справедливости и нравственности.

Я довольно счастливо достиг этой цели. Вскоре можно было видеть, как семьдесят одичавших нищих детей мирно живут, проявляя друг к другу такую любовь, внимательность и сердечность, которые редко встречаются в маленькой семье между братьями и сестрами. В этом случае я в своей деятельности исходил из следующего принципа: в первую очередь старайся сделать своих детей отзывчивыми, удовлетворяя их ежедневные потребности, добивайся того, чтобы основу их впечатлений, опыта и деятельности составляли любовь и благодеяния, которые тем самым надёжно закреплялись бы в их сердце; затем старайся научить их многому, чтобы они могли уверенно и широко применять в своем кругу эти благодеяния. И в последнюю, очередь, наконец, займись опасными знаками, выражающими добро и зло, словами. Свяжи их с повседневными, домашними явлениями и всем окружением и позаботься о том, чтобы они полностью основывались на желании разъяснить детям происходящее в них и вокруг них, чтобы посредством этого возбудить в детях справедливые и нравственные воззрения на жизнь и отношения. Но если бы тебе пришлось бодрствовать целые ночи, чтобы суметь в двух словах сказать то, на что другие тратят двадцать слов, не жалея о своих бессонных ночах.

Я своим детям объяснял очень мало; я не учил их ни морали, ни религии; но, когда они вели себя так тихо, что можно было расслышать дыханье каждого ребенка, тогда я спрашивал их¹:

«Разве вы не станете разумнее и лучше, если будете вести себя так, а не шумя?» Когда они бросались мне на шею и называли отцом, я спрашивал их: «Дети, можно ли лицемерить перед отцом? Правильно ли целовать меня, а за моей спиной делать то, что причиняет мне боль? » Когда речь заходила о бедствиях страны, а они в это время веселились и чувствовали себя счастливыми, я говорил им: «Разве не добр бог, вложивший в сердце человека сострадание?»

Но иногда, я спрашивал их: «Разве нет разницы между властями, воспитывающими бедняков так, чтобы всю свою жизнь они сами способны были помогать себе, и такими властями, которые либо целиком предоставляют их самим себе, либо подают им милостыню и содержат в убежищах, не оказывая действительной помощи в их нужде и не уничтожая по-настоящему их пороков и праздности?» Подробно и часто изображал я им счастье тихой и мирной семьи, которая благодаря рассудительности и трудолюбию имеет верный кусок хлеба и в состоянии давать советы и помогать незнающим, невоспитанным и несчастным людям. Прижимая их к своей груди, я уже в первые месяцы спрашивал наиболее чувствительных детей: «Разве тебе не хотелось бы, подобно мне, жить в кругу бедных несчастных людей, воспитывать их, делать их образованными людьми?» Боже, какими

возвышенными становились их чувства, как блестели слезы в их глазах, когда они отвечали мне: «Иисус, Мария! Если бы и я мог этого добиться!»

Больше всего ободряла их перспектива не оставаться вечно нищими², а когда-нибудь появиться среди окружающих с приобретенными ими познаниями и навыками, суметь стать для них полезными и пользоваться их уважением. Они чувствовали, что благодаря мне они добьются большего успеха, чем другие дети; они живо ощущали ту внутреннюю связь, которая существует между моим руководством и их будущей жизнью, и в их мечтах счастливая будущность представлялась им вполне достижимой. Поэтому вскоре они перестали ощущать тяжесть своих усилий. Их желания и надежды гармонировали с целью этих усилий.

Друг, добродетель возникает из этого согласия, как молодое растение вырастает на почве, соответствующей природе и потребностям его самых нежных волокон.

Я видел, как в детях развивалась такая внутренняя сила, которая намного превосходила мои ожидания и проявления которой часто приводили меня в изумление и трогали. Когда сгорел Альтдорф, я собрал детей и сказал им:

- Альтдорф сгорел, и, быть может, в эту минуту сто детей остались без крова, без пищи, без одежды. Не хотите ли вы просить наши добрые власти, чтобы они примерно двадцать пострадавших детей приняли в наш дом?

Еще и теперь представляется мне то волнение, которым сопровождалось их восклицания:

- **Ах**, да! **Ах**, боже мой, да!

Но тогда я сказал им:

- Поразмыслите над тем, чего вы желаете. Наш приют не имеет столько денег, сколько ему нужно, нет уверенности, что мы, приняв этих бедных детей, станем получать больше, чем прежде. Следовательно, из-за этого вы можете оказаться в таком положении, что вам придется больше работать, чтобы оправдать расходы на ваше обучение, получать меньше еды и, может быть, даже делиться с детьми своей одеждой. Так что говорите о желании принять детей только в том случае, если ради них охотно и искренне примиритесь со всем этим.

Я сказал это со всей доступной мне твердостью и заставил их повторить все, что я сказал, чтобы убедиться, что они ясно поняли, к чему ведет их предложение, но они оставались непоколебимыми и отвечали:

- Да, да, если нам даже придется хуже питаться, больше работать и делить с ними свою одежду, мы все же будем рады, если они придут.

Когда несколько жителей Граубюндена, собиравшиеся эмигрировать, беззвучно плача, положили мне в руки несколько талеров для детей, я не дал этим людям уйти, позвал детей и сказал им:

- Дети, эти люди покидают свою родину, может быть, завтра они не будут знать, где самим найти кров и пропитание, и все же, сами нуждаясь, приносят вам этот дар; идите, поблагодарите их.

Волнение детей вызвало у этих людей громкие рыдания. Таким образом, прежде чем говорить о какой-либо добродетели, я вызывал в детях живое

чувство ее; ведь я считал вредным говорить с детьми о каком-либо деле, о котором они даже не знают, что сказать. С этими чувствами я связывал упражнения в самообладании, чтобы с его помощью чувства могли непосредственно и твердо проявиться в жизни.

Строгая дисциплина была в приюте, конечно, мало возможна. Она должна была явиться следствием постепенно растущих потребностей.

Тишина как средство, позволяющее вести работу,- быть может, первый секрет подобного рода учреждения. Тишина, которую в своем присутствии я требовал во время обучения, была для меня великим средством для достижения моей цели; таким же средством было и сохранение детьми сидячего положения во время занятий. В отношении тишины я добился того, что в то мгновение, когда я этого требовал, даже при повторении за мной одновременно всеми детьми каких-либо слов, был слышен каждый неверно произнесенный звук, так что я мог вести обучение, имея слабый и хриплый голос, и не было слышно ни одного звука, кроме того, что произносил я и должны были за мной повторять дети. Конечно, не всегда бывало так. (...)

Между тем, если дети проявляли жестокость и грубость, я был строг и применял даже телесные наказания.

Дорогой друг, педагогический принцип с помощью одних только слов овладевать умами и сердцами множества детей и обходиться без воздействия телесных наказаний, конечно, выполним в отношении удачных детей и при счастливых обстоятельствах; но для разнородной массы нищих детей, при их возрасте, усвоенных ими привычках при необходимости надежно и быстро простыми средствами воздействовать на всех, при всем этом достигая определенной цели, впечатление от телесного наказания было существенно необходимо, а опасение потерять из-за этого доверие детей - совершенно неосновательно. Не отдельные, редкие поступки определяют состояние духа и весь образ мыслей детей по отношению к взрослым, а масса ежедневно и ежечасно повторяющихся и представляющих их взорам истинных твоих душевных качеств и степень твоего расположения и нерасположения к ним - именно это решительно определяет те чувства по отношению к тебе, и, как только чувства выявились, каждое впечатление от отдельных поступков определяется этим уже установившимся отношением детей³. Поэтому родительские наказания редко производят дурное впечатление. Совсем по-другому обстоит дело, когда наказывают школьные и другие учителя, не проводящие бескорыстно дни и ночи с детьми и не составляющие одну с ними семью. Этим людям недостает той основы, которая складывается из тысячи обстоятельств, крепко привлекающих сердца детей: отсутствие таких обстоятельств отчуждает учителей от детей и заставляет детей смотреть на них как на людей, совершенно непохожих на тех, кто связан с ними благодаря всей совокупности этих обстоятельств. (...)

Дорогой друг, на детей мои пощечины не могли произвести дурного впечатления, потому что целые дни я проводил среди них, бескорыстно привязанный к ним, и жертвовал собой для них. Они не истолковывали моих действий превратно, потому что не могли не оценить моего сердца; не ценили

его их родители, друзья, посещавшие меня иностранцы и педагоги. И это было естественно. Я на весь мир не обращал внимания, лишь бы понимали меня мои дети.

Но и я все делал для того, чтобы четко и ясно объяснить им, почему и как я поступаю в отношении всего, что могло вызвать их внимание или возбудить страсти. Это, друг, приводит меня к пониманию всей значительности нравственного воздействия в действительно семейной обстановке воспитания.

Все элементарное нравственное образование покоится вообще на трех основаниях⁴: выработать с помощью чистых чувств хорошее моральное состояние; упражнять нравственность на справедливых и добрых делах, преодолевая себя и прилагая усилия; и, наконец, сформировать нравственные воззрения через размышление и сопоставление правовых и нравственных условий, в которых ребенок находится в силу своего происхождения и окружающей его среды.

До сих пор, дорогой друг, я обращал твое внимание на некоторые обстоятельства моей работы в отношении первых двух оснований. Мой способ развивать в моих детях представления и понятия о правах и обязанностях был столь же прост и, как и в обоих других случаях, основывался целиком на ежедневных наблюдениях и опыте детей. Когда они, например, разговаривали и становилось шумно, мне стоило обратиться только к их собственному чувству, спросив, можно ли в этих условиях вести занятия. Никогда в жизни я не забуду, насколько вообще сильным и непринужденным было в них чувство справедливости и насколько мое бескорыстное расположение к ним возвысило, укрепило это чувство.

В каждом случае, связанном с приютом, я обращался к ним самим и к их чувству справедливости. В тихий вечерний час я обычно спрашивал их откровенное мнение. (...)

Благодаря многочисленности детей я имел возможность на примере их же товарищей ежедневно наглядно показывать, что прекрасно и что отвратительно, что справедливо и что несправедливо. То и другое всегда было одинаково заразительно. Большое количество детей увеличивало опасность погубить самую сокровенную сущность учреждения из-за разнообразнейших видов зла, в котором отдельные липа были повинны вследствие своей беспорядочности, незамеченных и необнаруженных проступков. Однако эта же многочисленность детей представляла ежедневно чрезвычайно много возможностей и поводов более действенно развивать все доброе и нравственное и закреплять его глубже, чем это было бы возможно при небольшом количестве детей. И об этом я откровенно говорил со своими воспитанниками. (...)

Большое впечатление производило также наглядное изображение положения, в каком они впоследствии могли бы оказаться. Я показывал детям, куда ведут всякого рода проступки, и спрашивал их самих:

- А разве ты не знаешь людей, вызывающих у всех отвращение своим злым языком, своими наглыми, клеветническими речами? Неужели на старости лет ты хотел бы вызывать к себе отвращение и брезгливость со стороны своих соседей, домашних и даже детей?

Так я ссылался на их собственный опыт для наглядного показа крайней испорченности, к которой нас приводят пороки; таким же образом я давал им живое представление о последствиях всего доброго, а главным образом приводил к четкому осознанию столь неравных последствий хорошего и запущенного воспитания:

- Разве ты не знаешь людей, несчастных только потому, что они в юности не были приучены все обдумывать и взвешивать? Разве не знаешь людей, которые могли бы зарабатывать втрое или вчетверо больше, если бы только умели писать и читать? Разве не становится у тебя тяжело на душе при сознании, что на старости лет ты по своей же вине останешься без пфеннига про черный день и, быть может, станешь бременем для своих собственных детей или будешь жить подаянием, если теперь упустишь возможность чему-нибудь научиться?

И следующие соображения производили на детей глубокое впечатление:

- Знаешь ли ты что-либо более великое и прекрасное, чем дать совет бедняку и оказать помощь больному в горе? А сумеешь ли ты это сделать, если сам ничего понимать не будешь, не будешь ли ты вынужден, имея самые лучшие желания, из-за своего невежества оставить все так, как оно есть? Но если ты много знаешь, ты во многом можешь дать совет, и если ты многое понимаешь, можешь многим людям помочь в их нужде. (...)

Мой опыт говорит атом, что все зависит от того, чтобы каждое учебное положение представлялось учащимся правильным благодаря сознанию ими интуитивного, связанного с реальными отношениями опыта.

Вез такого основания истина является для них просто игрой, большей частью не соответствующей их возможностям и утомительной. Несомненно, способность человека воспринимать правду и справедливость по своему существу является всеобъемлющей, возвышенной, чистой склонностью, которая может находить себе пищу в простых, немногословных, но широких взглядах, стремлениях и чувствах; они дают человеку очень определенное и верное понимание истины и справедливости без того, чтобы он отличался особыми внешними признаками развитой внутренней силы.

Верно и то, что такие основные принципы человеческого познания, просто ведущие человека к глубоко развитому и немногословному чувству правды и справедливости, благодаря этому содержат в себе противовес главнейшим и самым пагубным последствиям всякого рода предрассудков. В таких людях из-за их предрассудков никогда не может взойти столь извращенное, дурное семя обучения. Предрассудки, даже невежество и само суеверие, как ни дурны они сами по себе, в таких людях не могут быть и стать тем, чем они вечно являются и вечно останутся для эгоистичных и несправедливых болтунов от религии и права.

Такие основные положения, определяющие человеческое познание, похожи на чистое золото, в сравнении с которым подчиненные им и зависящие от них истины следует считать простой разменной монетой. (...)

Там, где гармония душевных сил и склонностей покоится на постепенном усвоении человеком его обязанностей, где понимание красоты бескорыстных

человеческих отношений основано на осознании простых истин', там спокойно можно оставить отдельные предрассудки на фоне этого, хотя и столь ограниченного, но реального, просвещения. Если при этом развитая сила людей дойдет до такого уровня, что в их натуре будут преобладать правильное развитие и благородство, присутствие предрассудков не будет ощущаться и они сами по себе исчезнут, как исчезает тень при свете.

Преимущество человеческого умения и знания для людей собственно состоят в надежности основ, из которых они исходят и на которых покоятся. Человека, который много знает, надо полнее и искуснее любого другого вести к внутреннему согласию, к гармонии его знаний с условиями его существования и к равномерному развитию всех его душевных сил. Если же этого нет, то его знания для него самого становятся блуждающим огнем, способствующим нарушению душевного равновесия и лишаящим его самых существенных жизненных наслаждений, которые самому простому и неразвитому человеку дает простой, прямой, находящийся в согласии с самим собой здравый смысл. (...)

Я не знал ни порядка, ни метода, ни искусства [воспитания], которые не явились бы следствием моей глубокой любви к детям. Я и не хотел ничего другого знать. Таким образом, я и учение детей подчинил высшей цели, а именно пробуждению в них всех лучших чувств и тому, чтобы с полной силой заставить на них воздействовать естественные условия, в которых они были вверены моим заботам и совместно жили.

Песталоцци И. Т.2.

Письмо другу о пребывании в Станце.- М.,1981.- С. 49-68.

Примечания

¹ - Здесь привлекает внимание проблемная постановка вопросов нравственного воспитания. Не морализующая проповедь евангелистических заповедей, а опирающаяся на конкретный опыт детей анализ сложившихся жизненных ситуаций должен лежать в основе нравственного воспитания. Очень смело для своего времени звучат слова Песталоцци о том, что детей он не учил ни морали, ни религии.

² - Великий гуманист еще не видел, что классовый антагонистический характер общественных отношений при капитализме приводит к нищете эксплуатируемых слоев населения. Прогрессивный характер его творчества состоит в доказательстве того, что не лень или бесталанность ставят людей на грань отчаяния и порождают нищету. Все дети приюта в Станце под влиянием воспитательной системы Песталоцци становились разносторонними людьми, но социальные отношения, окружающая действительность калечили и деформировали их судьбы.

³ - Песталоцци подчеркивает значение личностных качеств учителя, особенности его поведения для педагогического процесса. Не манипулирование, которое, говоря словами Л. Н. Толстого, преследует цель «самим оставаясь плохими, делать детей хорошими», а преданность высоким нравственным идеалам, искренность, честность определяют успешный характер воспитания.

⁴ - Верный своему методу во всем выделять главные элементы, устанавливая связи между ними и использовать их для развития ребенка. Песталоцци в нравственном воспитании выделяет нравственное состояние детей, упражнение в делах и формирование нравственного воззрения... Впервые в педагогике он стремится показать пути формирования общего у всех детей отношения к важным проблемам воспитания - наказанию, справедливости, гуманистическому характеру межличностных отношений... Песталоцци - первооткрыватель детского сообщества, он восторгается эффектом группового осмысления проблем воспитания, однако не видит еще сложностей, связанных с механизмами формирования общественного мнения...

А.Н.Радищев

ПУТЕШЕСТВИЕ ИЗ ПЕТЕРБУРГА В МОСКВУ

РАДИЩЕВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ (1749- 1802), писатель, философ. Россия.

Из дворянской семьи, обучался в Петербургском Пажеском корпусе и Лейпцигском университете. Разделял взгляды французских и русских просветителей (Вольтера, Гельвеция, Руссо, Ломоносова, Новикова), хотя и не во всем соглашался с ними. Является родоначальником революционно-демократической мысли в России. Страстный противник крепостного права и самодержавия, «наипротивнейшего человеческому существу состояния», с которым, считал Р., следует покончить решительной борьбой и даже революцией. Такая борьба необходима и законна, утверждал Р.

Социально-педагогические взгляды Р. сложились под влиянием его философских и политических убеждений. Он стал зачинателем *русского революционного просветительства.*, одного из самых радикальных направлений в педагогике.

Р. отстаивал право народа на образование. По природным данным крестьянин сметлив, способен к умственному развитию не менее других сословий. Добиться же права на образование можно только через крестьянскую революцию и установление нового, справедливого строя. Тогда правильно организованное воспитание станет главной силой, формирующей настоящего человека. Но, писал Р., «признавая силу воспитания, мы силу природы не отъемлем». Как видим, он обращался к проблеме соотношения среды, воспитания и биологического фактора в развитии человека. Новое воспитание, по Р., должно быть доступно для каждого ребенка независимо от происхождения и осуществляться на родном языке. Его главная цель - подготовить «сына отечества», гражданина, истинного патриота, защитника интересов народа, готового ради него на все. «Сын отечества» обладает всеми

данными для разумной и полезной жизни в обществе: ум, здоровье, твердая воля, благородный характер, готовность к полезному труду.

При разумном общественном строе, считал Р., сложится верное соотношение между общественным и семейным воспитанием, не будет гувернеров-иностранцев, так как детей следует воспитывать только родителям, это их священный и природный долг. Ведущую роль Р. отводил общественному воспитанию, которое должно осуществляться в школе. Возражал против закрытых учебно-воспитательных учреждений (проект Бецкого), не соглашался с требованием Руссо об удалении воспитанника от общества в «естественную природу» и был убежден, что нормальное развитие возможно только в открытом и свободном обществе, в общении с другими.

Р. - сторонник *реального образования*, дающего знание действительной жизни, в отличие от классического, в котором много схоластики. В основу образования следует положить родной язык и историю, дополнить их широким кругом естественных и иных гуманитарных знаний. Требовал открытия большого числа высших учебных заведений. В процессе обучения и на примере родителей, воспитателей, других людей из окружения ребенка должно осуществляться его нравственное воспитание. Связывая мораль с революционной идеей, Р. определял нравственные черты «сына отечества»: патриотизм, стремление к свободе, ненависть к рабству, человечность, честность, трудолюбие, сила воли, умение защитить достоинство.

Труд, считает Р., выступает в качестве лучшей приправы в обеде воспитанника, а нега и лень - худшие бичи человеческого организма, они ослабляют и тело, и крепость духа. Умственное, нравственное, физическое развитие с трудовым воспитанием - едины. Постоянное «употребление сил» укрепляет тело, а с ним получают «развержение» и его умственные способности, нравственность. Р. - личность исключительного мужества с развитым гражданским сознанием. Бунтовщиком хуже Пугачева назвала его Екатерина II, определяя Р. суровую меру наказания за свободомыслие и запрещая его сочинения, которые до 1864 г. относились к «потопленной литературе». Наверное, в некоторых своих утверждениях Р. излишне категоричен. В том же дворянском воспитании имелось немало поучительного. Переоценивал он и реалии крестьянской революции в отсутствие сильной буржуазии. Может быть, слишком идеализировал «сына отечества». Но в главном был прав: народ должен уметь защитить себя и свое право на образование. От Р. пошли истоки *русской революционно-демократической педагогики*, развитой далее Белинским, Герценом, Чернышевским, Добролюбовым, существовавшей в России в XIX в.

Путешествие из Петербурга в Москву

Крестыцы

В Крестыцах был я свидетелем расставания отца с детьми, которое меня тем чувствительнее тронуло, что я сам отец и скоро, может быть, с детьми расставаться буду. Несчастный предрассудок дворянского звания велит им идти в службу. Одно название сие приводит всю кровь в необычайное движение! Тысячу против одного держать можно, что изо ста дворянчиков, вступающих в

службу, Остановятся повесами, а два под старость, или, правильнее сказать, два в дряхлые их, хотя нестарые лета становятся добрыми людьми. Прочие происходят в чины, расточают или наживают имение и проч. Смотри иногда на большого моего сына и размышляя, что он скоро войдет в службу, или, другими сказать словами, что птичка вылетит из клетки, у меня волосы дыбом становятся. Не для того, чтобы служба сама по себе развращала нравы; но для того, чтобы созрелыми нравами надлежало начинать службу. (...)

Скажи по истине, отец чадолюбивый, скажи, о истинный гражданин! не захочется ли тебе сынка твоего лучше удавить, нежели отпустить в службу? Не больно ли сердцу твоему, что сынок твой, знатный боярин, презирает заслуги и достоинства, для того что их участь пресмыкаться в стезе чинов, пронырства гнушаяся? Не возрыдаешь ли ты, что сынок твой любезный с приятною улыбкою отнимать будет имение, честь, отравлять и резать людей, не своими всегда боярскими руками, но посредством лап своих любимцев.

Крестицкий дворянин, казалось мне, был лет пятидесяти (...), взоры его, когда я вошел в ту комнату, где он сидел, были устремлены на двух его сыновей. Очи его, очи благорастворенного рассудка, казались подернуты легкою пеленою печали; но искры твердости и упования пролетали оную быстротечно. Пред ним стояли два юноши, возраста почти равного. На отца своего взирали они с несвойственною им робостию, от горести предстоящей разлуки происходящею, а не от чувствования над собою власти или начальства. Редкие капли слез точились из их очей,

- Друзья мои,- сказал отец, - сегодня мы расстанемся, - и, обняв их, прижал возрыдавших к перси своей. Я уже несколько минут был свидетелем сего зрелища, стоя у дверей неподвижен, как отец, обратись ко мне:

- Будь свидетелем, чувствительный путешественник, будь свидетелем мне перед светом, сколь Тяжко сердцу моему исполнять державную волю обычая. Я, отлучая детей моих от бдящего родительского ока, единственное к тому имею побуждение, да приобретут опытности, да познают человека из его деяний и, наскучив гремлением мирского жития, да оставят его с радостию; но да имут отишие в гонении и хлеб насущный в скудости. А для сего-то остаюся я на ниве моей. Не даждь, владыко всещедрый, не даждь им скитаться за милостынею вельмож и обретати в них утешителя! Да будет соболезнуай о них их сердце; да будет им творяй благостыню их рассудок. Воссядите и внемлите моему слову, еже пребывати во внутренности душ ваших долженствует. - Еще повторю вам, сегодня мы разлучимся. - С неизреченным услаждением зрю слезы ваши, орошающие ланиты вашего лица. Да отнесет сие души вашей зыбление совет мой во святая ея, да восколеблется она при моем воспоминовении и да буду отсутствен оградою вам от зол и печалей.

Приняв вас даже от чрева материя в объятия мои, не восхотел николи, чтобы кто-либо был рачителем в исполнениях, до вас касающихся. Никогда наемная рачительница не касалася телеси вашего и никогда наемный наставник не коснулся вашего сердца и разума. Неусыпное око моя горячности бдело над вами денно-ночно, да не приблизится вас оскорбление; и блажен нарицаюся, доведши вас до разлучения со мною. Но не воображайте себе, чтобы я хотел

исторгнуть из уст ваших благодарность за мое о вас попечение или же признание, хотя слабое, ради вас мною соделанного. Воздаем собственныя корысти побуждением, пред приемлемое на вашу пользу имело всегда в виду собственное мое услаждение. Итак, изжените из мыслей ваших, что вы есте под властью моею. Вы мне ничем не обязаны. Не в рассудке, а меньше еще в законе хочу искати твердости союза нашего. Он оснуется на вашем сердце. Горе вам, если его в забвении оставите! Образ мой, преследуя нарушителю союза нашея дружбы, поженет его в сокровенности его и устроит ему казнь несносную, дондеже не возвратится к союзу. Еще вещаю вам, вы мне ничем не должны. Воззрите на меня, яко на странника и пришельца, и если сердце ваше ко мне ощутит некую нежную склонность, то проживем в дружбе, в сем наивеличайшем на земли благоденствии. Если же оно без ощущения пребудет - да забвени будем друг друга, яко же нам не родитися. Дажь, всещедрый, сего да не узрю, отошед в недра твоя сие предваряяй! Не должны вы мне ни за воскормление, ни за наставление, а меньше всего за рождение.

-За рождение? - Участники были ли вы в нем? Вопрошаемы были ли, да рождени будете? На пользу ли вашу родитися имели или во вред? Известен ли отец и мать, рождая сына своего, блажен будет в житии или злополучен? (...)

Сколь мало обязаны вы мне за рождение, толико же обязаны и за воскормление. Когда я угощаю пришельца, когда питаю птенцов пернатых, когда даю пищу псу, лижущему мою десницу, -- их ли ради сие делаю? Отраду, увеселение или пользу в том нахожу мою собственную. С таковым же побуждением производят воскормление детей. Родившиися в свет, вы стали граждане общества, в коем живете. Мой был долг вас воскормить ибо если бы допустил до вас кончину безвременную, был бы убийца. Если я рачительнее был в воскормлении вашем, нежели бывают многие, то следовал чувствованию моего сердца. Власть моя, да пекуся о воскормлении вашем или небрегу о нем; да сохраню дни ваши или расточителем в них буду; оставлю вас живых или дам умерети завременно - есть ясное доказательство, что вы мне не обязаны в том, что живы. Если бы умерли от моего о вас небрежения, как-то многие умирают, мщение закона меня бы не преследовало.

Но, скажут, обязаны вы мне за учение и наставление. Не моей ли я в том искал пользы, да благи будете. Похвалы, воздаваемые доброму вашему поведению, рассудку, знаниям, искусству вашему, распростираяся на вас, отражаются на меня, яко лучи солнечны от зеркала. Хваля вас, меня хвалят. Что успел бы я, если бы вы вдалися пороку, чужды были учения, тупы в рассуждениях, злобны, подлы, чувствительности не имея? Не только сострадатель был бы я в вашем косвенном хождении, но жертва, может быть, вашего неистовства. Но ныне спокоен остаюся, отлучая вас от себя; разум прям, сердце ваше крепко, и я живу в нем. О друзья мои, сыны моего сердца! Родив вас, многие имел я должности в отношении к вам, но вы мне ничем не должны; я ищу вашей дружбы и любви; если вы мне ее дадите, блажен отыду к началу жизни и не возмущуся при кончине, оставляя вас навеки, ибо проживу на памяти вашей.

Но если я исполнил должность мою в воспитании вашем, обязан сказать ныне вам вину, почто вас так, а не иначе воспитывал и для чего сему, а не другому вас научил; и для того услышите повесть о воспитании вашем и познайте вину всех моих над вами деяний.

Со младенчества вашего принуждения вы не чувствовали. Хотя в деяниях ваших вождаемы были рукою моею, не ощущали, однакоже, николи ее направления. Деяния ваши были предузнаты и предваряемы; не хотел я, чтобы робость или послушание повиновения малейшею чертою ознаменовала на вас тяжесть своего перста. И для того дух ваш, не терпящ веления безрассудного, кроток к совету дружества. Но если, младенцам вам сущим, находил я, что уклонились от пути, мною назначенного, устремляемы случайным ударением, тогда останавливал я ваше шествие или, лучше сказать, неприметно вводил в прежний путь яко поток, оплоты прорывающий, искусною рукою обращается в свои берега.

Робкая нежность не присутствовала во мне, когда, казалось, не рачил об охранении вас от неприязненности стихий и погоды. Желал лучше, чтобы на мгновение тело ваше оскорбилось преходящею болью, нежели дебелы пребудете в возрасте совершенном. И для того почасту ходили вы босы, непокровенную имея главу; в пыли, в грязи возлежали на отдохновение на скамьи или на камени. Не меньше старался я удалить вас от убийственной пищи и пития. Труды наши лучшая была приправа в обеде нашем. Воспомните, с каким удовольствием обедали мы в деревне нам неизвестной, не нашед дороги к дому. Сколь вкусен нам казался тогда хлеб ржаной и квас деревенский!

Не ропщите на меня, если будете иногда осмеяны, что не имеете казистого восшествия, что стоите, как телу вашему покойнее, а не как обычай или мода велит; что одеаетесь не со вкусом, что волосы ваши кудрятся рукою природы, а не чесателя. Не ропщите, если будете небрежены в собраниях, а особливо от женщин, для того что не умеете хвалить их красоту; но вспомните, что вы бегае быстро, что плавае не утомляясь, что подымае тяжести без натуги, что умеете водить соху, вскопать гряду, владеете косою и топором, стругом и долотом; умеете ездить верхом, стрелять. Не опечальтесь, что вы скакать не умеете как скоморохи. Ведайте, что лучшее плясание ничего не представляет величественного; и если некогда тронуты будете зрением оногo, то любострастие будет тому корень, все же другое оному постороннее. Но вы умеете изображать животных и неодушевленных, изображать черты царя природы, человека. В живописи найдете вы истинное услаждение не токмо чувств, но и разума. Я вас научил музыке, дабы дрожащая струна согласно вашим нервам возбуждала дремлющее сердце; ибо музыка, приводя внутренность в движение, делает мягкосердие в нас привычкою. Научил я вас и варварскому искусству сражаться мечом. Но сие искусство да пребудет в вас мертво, доколе собственная сохранность того не востребуе. Оно, уповаю, не сделает вас наглými; ибо вы твердый имеете дух и обидою не сочтете, если осел вас улягнет или свинья смрадным до вас коснется рылом. Не бойтесь сказать никому, что вы корову доить умеете, что шти и кашу сварите или

зажаренный вами кусок мяса будет вкусен. Тот, кто сам умеет что сделать, умеет заставить сделать и будет на погрешности снисходителен, зная все в исполнении трудности. Во младенчестве и отрочестве не отягощал я рассудка вашего готовыми размышлениями или мыслями чуждыми, не отягощал памяти вашей излишними предметами. Но, предложив вам пути к познаниям, с тех пор, как начали разума своего ощущать силы, сами шествуете к отверстой вам стезе. Познания ваши тем основательнее, что вы их приобрели не твердя, как то говорят по пословице, как сорока Якова. Следуя сему правилу, доколе силы разума не были в вас действующи, не предлагал я вам понятия о всевышнем существе и еще менее об откровении. Ибо то, что бы вы познали прежде, нежели были разумны, было бы в вас предрассудок и рассуждению бы мешало. Когда же я узрел, что вы в суждениях ваших вождаетесь рассудком, то предложил вам связь понятий, ведущих к познанию бога; уверен во внутренности сердца моего, что всецелому отцу приятнее зрети две непорочные души, в коих светильник познаний не предрассудком возжигается, но что они сами возносятся к начальному огню на возгорение. Предложил я вам тогда и о законе откровенном, не сокрывая от вас все то, что в опровержение оного сказано многими. Ибо желал, чтобы вы могли сами избирать между млеком и желчью, и с радостью видел, что восприяли вы сосуд утешения неробко.

Преподавая вам сведения о науках, не оставил я ознакомить вас с различными народами, изучив вас языкам иностранным. Но прежде всего попечение мое было, да познаете ваш собственный, да умеете на оном изъяснять ваши мысли словесно и письменно, чтобы изъяснение сие было в вас непринужденно и поту на лице не производило. Английский язык, а потом латинский старался я вам известнее сделать других. Ибо упругость духа вольности, переходя в изображение речи, приучит и разум к твердым понятиям, столь во всяких правлениях нужным.

Но если рассудку вашему предоставлял я направлять стопы ваши в стезях науки, тем бдительнее тщился быть во нравственности вашей. Старался умерять в вас гнев мгновения, подвергая рассудку гнев продолжительный, мщение производящий. Мщение!.. душа ваша мерзит его. Вы из природного сего чувствительныя твари движения оставили только оберегательность своего сложения, поправ желание возвращать уязвления.

Ныне настало то время, что чувства ваши, дошед до совершенства возбуждения, но не до совершенства еще понятия о возбуждаемом, начинают тревожиться всякою внешностию и опасную производить зыбь во внутренности вашей. Ныне достигли времени, в которое, как то говорят, рассудок становится определителем делания и неделания; а лучше сказать, когда чувства, доселе одержимые плавностию младенчества, начинают ощущать дрожание или когда жизненные соки, исполнив сосуд юности, превышать начинают его воскраяя, ища стезю свойственным для них стремлениям. Я сохранил вас неприступными доселе превратным чувств потрясениям, но не сокрыл от вас неведения покровом пагубных следствий совращения от пути умеренности в чувственном услаждении. Вы свидетели были, сколь гнусно избыточество чувственного

насыщения, и возгнушались; свидетели были страшного волнения страстей, превысивших берега своего естественного течения, познали гибельные их опустошения и ужаснулись. Опытность моя, носясь над вами, яко новый Егид, охраняла вас от неправильных уязвлений. Ныне будете сами себе вожди» и хотя советы мои будут всегда светильником ваших начинаний, ибо сердце и душа ваша мне отверсты; но яко свет, отдаляясь от предмета, менее его освещает, тако и вы, отринувши моего присутствия, слабое ощутите согрение моея дружбы. И для того преподаю вам правила единожития и общежития, дабы по усмирении страстей не возгнушались деяний, во оных свершенных, и не познали, что есть раскаяние.

Правила единожития, елико то касаться может до вас самих, должны относиться к телесности вашей и нравственности. Не забывайте никогда употреблять ваших телесных сил и чувств. Упражнение оных умеренное укрепит их не истощая и послужит ко здравью вашему и долгой жизни. И для того упражняйтесь в искусствах, художествах и ремеслах вам известных. Совершенствование в оных иногда может быть нужно. Неизвестно нам грядущее. Если неприязненное счастье отымет у вас все, что оно вам дало, - богаты пребудете во умеренности желаний, кормясь делом рук ваших, Но если во дни блаженства все небрежете, поздно о том думать во дни печали. Нега, излечение и неумеренное чувств услаждение губят и тело и дух. Ибо, изнуряя тело невоздержностию, изнуряет и крепость духа. Употребление же сил укрепит тело, а с ним и дух. Если почувствуешь отвращение к яствам и болезнь постучится у дверей, воспряни тогда от одра твоего, на нем же лелеешь чувства твои, приведи уснувшие члены твои в действие упражнением и почувствуешь мгновенное сил обновление; воздержи себя от пищи, нужной во здравии, и глад сделает пищу твою сладкою, огорчавшую от сытости. Помните всегда, что на утоление глада нужен только кусок хлеба и ковш воды. Если благодетельное лишение внешних чувствований, сон, удалится от твоего возглавия и не возможешь возобновить сил разумных и телесных, - беги из чертогов твоих и, утомив члены до усталости, возляги на одре твоем и почиешь во здравие.

Будьте опрятны в одежде вашей; тело содержите в чистоте ибо чистота служит ко здравью, а неопрятность и смрадность тела нередко отверзает неприметную стезю к гнусным порокам. Но не будьте и в сем неумеренны. Не гнушайтесь пособить, поднимая погрязшую во рве телегу и тем облегчить упавшего; вымараете руки, ноги и тело, но просветите сердце. Ходите в хижины унижения; утешайте томящегося нищетою; вкусите его брашна, и сердце ваше усладится, дав отраду скорбящему.

Ныне достигли вы, повторю, того страшного времени и часа, когда страсти пробуждаться начинают, но рассудок слаб еще на их обуздание. Ибо чаша рассудка без опытности на весах води воздымется; а чаша страстей опустится мгновенно долу. Итак, к равновесию не иначе приближаться можно как; трудолюбием. Трудитесь телом; страсти ваши не столь сильное будут иметь волнение; трудитесь сердцем, упражняясь в мягкосердии, чувствительности, соблезновании, щедроте, отпущении, и страсти ваши направятся ко благому концу. Трудитесь разумом, упражняясь в чтении,

размышлении, разыскании истины или происшествий; и разум управлять будет вашею волею и страстями. Но де возомните в восторге рассудка, что можете сокрушить корени страстей, что нужно быть совсем бесстрастну. Корень страстей благ и основан на нашей чувствительности самою природою. Когда чувства наши, внешние и внутренние, ослабевают и притупляются, тогда ослабевают и страсти. Они благою в человеке производят тревогу, без нее же уснул бы он в бездействии. Совершенно бесстрастный человек есть глупец и истукан нелепый, не возмогаяй ни благого, ни злого. Не достоинство есть воздержатися от худых помыслов, не могши их сотворить. Безрукий не может уязвить никого, но не может подать помощи утопающему, ни удержати на бреге падающего в пучину моря.

Итак, умеренность во страсти есть благо; шествие во стезе средою есть надежно. Чрезвычайность во страсти есть гибель;

бесстрастие есть нравственная смерть. Яко же шественик, отдаляясь среды стези, вдается опасности вернуться в тот или другой ров, такого бывает шествия во нравственности. Но буде страсти ваши опытностию, рассудком и сердцем направлены к концу благому, скинь с них бразды томного благоразумия, не сокращай их полета; мета их будет всегда величие; на нем едином остановиться они умеют.

Но если я вас побуждаю не быть бесстрастными, паче всего потребно в юности вашей умеренность любовных страсти. Она природою насаждена в сердце нашем ко блаженству нашему.

И так в возрождении своем никогда ошибиться не может, но в своем предмете и неумеренности. И так блюдитесь, да не ошибетесь в предмете любви вашей и да не почтете взаимною горячностью оная образ. С благим же предметом любви не умеренность страсти сея будет вам неизвестна. Говоря о любви, естественно бы было говорить и о супружестве, о сем священном союзе общества, коего правила не природа в сердце начертала, но святость коего из начального обществ положения проистекает. Разуму вашему, едва шествие свое начинающему, сие бы было непонятно, а сердцу вашему, не испытывшему самолюбивую в обществе страсть любви, повесть о сем была бы вам неощутительна, а потому и бесполезна. Если желаете о супружестве иметь понятие, вспомните о родшей вас. Представьте меня с нею и с вами, возобновите слуху вашему глаголы наши и взаимные лобызания и приложите картину сию к сердцу вашему. Тогда почувствуете в нем приятное некое содрогание. Что оно есть? Познаете со временем; а днесь довольны будьте оною ощущением.

Приступим ныне вкратце к правилам общежития. Предписать их не можно с точностию, ибо располагаются они часто по обстоятельствам мгновения. Но, дабы колико возможно менее ошибаться, при всяком начинании вопросите ваше сердце; оно есть благо и николи обмануть вас не может: Что вещает оно, то и творите. Следуя сердцу в юности, не ошибетесь, если сердце имеете благое. Но следовати возмнивый рассудку, не имея на бrade власов, опытность возвещающих, есть безумец.

Правила общежития относятся ко исполнению обычаев и нравов народных, или ко исполнению законов, или ко исполнению добродетели. Если в обществе нравы и обычаи не противны закону, если закон не полагает добродетели преткновений в ее шествии, то исполнение правил общежития есть легко. Но где таковое общество существует? Все известные нам многими наполнены во нравах и обычаях, законах и добродетелях противоречиями. И оттого трудно становится исполнение должности человека и гражданина, ибо нередко они находятся в совершенной противоположности.

Понеже добродетель есть вершина деяний человеческих, то исполнение ее ничем не долженствует быть препинаемо. Небреги обычаев и нравов, небреги закона гражданского и священного, столь святыя в обществе вещи, буде исполнение оных отлучает тебя от добродетели. Не дерзай николи нарушения ее прикрывать робостию благоразумия. Благоденствен без нее будешь во внешности, но блажен николи.

Последуй тому, что налагают на нас обычаи и нравы, мы приобретем благоприятство тех, с кем живем. Исполняя предписание закона, можем приобрести название честного человека. Исполняя же добродетель, приобретем общую доверенность, почтение и удивление, даже и в тех, кто бы не желал их ощущать в душе своей. Коварный афинский сенат, подавая чащу с отравою Сократу, трепетал во внутренности своей пред его добродетелию.

Не дерзай никогда исполнять обычая в предосуждение закона. Закон, каков ни худ, есть связь общества. И если бы сам государь велел тебе нарушить закон, не повинуйся ему, ибо он заблуждает себе и обществу во вред. Да уничтожит закон, яко же нарушение одного повелевает, тогда повинуйся, ибо в России государь есть источник законов.

Но если бы закон, или государь, или бы какая-либо на земли власть подвизала тебя на неправду и нарушение добродетели, пребудь в оной неколебим. Не бойся ни осмеяния, ни мучения, ни болезни, ни заточения, ниже самой смерти. Пребудь незыблем в душе твоей, яко камень среди бунтующих, но немощных валов. Ярость мучителей твоих раздробится о твердь твою; и если предадут тебя смерти, осмеяны будут, а ты поживешь на памяти благородных душ до скончания веков. Убойся заранее именовать благоразумием слабость в деяниях, сего первого добродетели врага. Сегодня нарушишь ее уважения ради какового, завтра нарушение ее казаться будет самую добродетелию; и так порок воцарится в сердце твоём и исказит черты непорочности в душе и на лице твоём.

Добродетели суть или частные, или общественные. Побуждения к первым суть всегда мягкосердие, кротость, соблезнование, и корень всегда их благ. Побуждения к добродетелям общественным нередко имеют начало свое в тщеславии и любочестии. Но для того не надлежит останавливаться в исполнении их. Предлог, над ним же вращаются, придает им важности. В спасшем Курции отечество свое от пагубоносной язвы никто не зрит ни тщеславного, ни отчаянного или наскучившего жизнью, но ироя. Если же побуждения наши к общественным добродетелям начало свое имеют в человеколюбивой твердости

души, тогда блеск их будет? гораздо больший. Упражняйтесь всегда в частных добродетелях, дабы могли удостоиться исполнения общественных,

Еще преподам вам некоторые исполнительные правила жизни. Старайтесь паче всего во всех деяниях ваших заслужить собственное свое почтение, дабы, обращая во уединении взоры

свои во внутрь себя, не токмо не могли бы вы раскаиваться о сделанном, но взирали бы на себя со благоговением.

Следуя сему правилу, удаляйтесь, елико то возможно, даже вида раболепствования. Вошед в свет, узнаете скоро, что в обществе существует обычай посещать в праздничные дни по утрам знатных особ; обычай скаредный, ничего не значащий, показующий в посетителях дух робости, а в посещаемом дух надменности и слабый рассудок. У римлян было похожее сему обыкновение, которое они называли амбицию, то есть снискание или обхождение; а отсюда и любочестие названо амбицию, ибо посещениями именитых людей юноши снискивали себе путь к чинам и достоинствам. То же делается и ныне. Но если у римлян обычай сей введен был для того, чтобы молодые люди обхождением с испытанными научались, то сомневаюсь, чтобы цель в обычае сем всегда непорочно сохранилась. В наши же времена, посещая знатных господ, учения целию своею никто не имеет, но снискание их благоприятства. Итак, да не преступит нога ваша порога, отделяющего раболепство от исполнения должности. Не посещай николи передней знатного боярина, разве по долгу звания твоего. Тогда среди толпы презренной и тот, на кого она взирает с подобострастием, в душе своей тебя хотя с негодованием, но от нее отличит.

Если случится, что смерть пресечет дни мои прежде, нежели в благом пути отвердеете, и, юны еще, восхитят вас страсти из стези рассудка, - то не отчаивайтесь, соглядая иногда превратное ваше шествие. В заблуждении вашем, в забвении самих себя, возлюбите добро. Распутное житие, безмерное любочестие, наглость и все пороки юности оставляют надежду исправления, ибо скользят по поверхности сердца, его не уязвляя. Я лучше желаю, чтобы во младых летах ваших вы были распутны, расточительны, наглы, нежели сребролюбивы или же чрезмерно бережливы, щеголеваты, занимаясь более убранством, нежели чем другим. Систематическое, так сказать, расположение в щегольстве означает всегда сжатый рассудок. Если повествуют, что Юлий Кесарь был щеголь; но щегольство его имело цель. Страсть к женщинам в юности его была к сему побуждением. Но он из щеголя облекся бы мгновенно во смраднейшее рубище, если бы то способствовало к достижению его желаний.

Во младом человеке не токмо щегольство преходящее простительно, но и всякое почти дурачество. Если же наикраснейшими деяниями жизни прикрывать будете коварство, ложь, вероломство, сребролюбие, гордость, любомщение, зверство, - то хотя ослепите современников ваших блеском ясной наружности, хотя не найдете никого столь любящего вас, да представит вам зеркало истины, не мните, однакоже, затмить взоры прозорливости. Проникнет она светозарную ризу коварства, и добродетель черноту души вашей обнажит.

Возненавидит ее сердце твое, и яко чувственница увядать станет прикосновением твоим, но мгновенно, но стрелы ее издалека язвить тебя станут и терзать.

Простите, возлюбленные мои, простите, друзья души моей; днесь при сопутном ветре отчальте от берега чуждыя опытности ладью вашу; стремитесь по валам жития человеческого, да научитесь управляти сами собою. Блажени, не претерпев крушения, если достигнете пристанища, его же жаждем. Будьте счастливы во плавании вашем. Се искреннее мое желание. Естественные силы мои, истощав движением и жизнью, изнемогут и угаснут; оставлю вас навеки; но семое вам завещание. Если ненавистное счастье истощит над тобою все стрелы свои, если добродетели твоей убежища на земли не останется, если, доведенну до крайности, не будет тебе покрова от угнетения, - тогда вспомни, что ты человек, вспомняи величество твое, восхити венец блаженства, его же отъяти у тебя тщатся. Умри. (...)

Он обლობызал детей своих и, проводив их до повозки, пребыл тверд до последнего расставания. Но едва звон почтового колокольчика возвестил ему, что они начали от него удаляться, упругая сия душа смягчилась. Слезы проникли сквозь очей его, грудь его воздымалася: он руки свои простирал вслед за отъезжающими; казалось, будто желает остановить стремление коней. Юноши, узрев издали родшего их в такой печали, возрыдали столь громко, что ветер доносил жалостный их стон до слуха нашего. Они простирали также руки к отцу своему; и казалось, будто его к себе звали. Не мог старец снести сего зрелища, силы его ослабели, и он упал в мои объятия.

Слово крестницкого дворянина не выходило у меня из головы. Доказательства его о ничтожестве власти родителей над детьми казались мне неоспоримы. Но если в благоучрежденном Обществе нужно, чтобы юноши почитали старцев и неопытность - совершенство, то нет, кажется, нужды власть родительскую делать беспредельною. Если союз между отцом и сыном не на нежных чувствованиях сердца основан, то он конечно, нетверд; и будет нетверд, вопреки всех законоположений. Если отец в сыне своем видит своего раба и власть свою ищет в законоположении, если сын почитает отца наследия ради, то какое благо из того обществу? Или еще один невольник в прибавок ко многим другим, или змия за пазухой... Отец обязан сына воскормить и научить и должен наказан быть за его проступки, доколе он не войдет в совершеннолетие; а сын должности свои да обрящет в своем сердце. Если он ничего не ощущает, то виновен отец, почто ничего не насадил. Сын же вправе требовати от отца вспомоществования, доколе пребывает немощен и малолетен, но в совершеннолети естественная сия и природная связь рушится. Птенец пернатых не ищет помощи от произведших его, когда сам начнет находить пищу. Самец и самка забывают о птенцах своих, когда сии возмужают. Се есть закон природы. Если гражданские законы от него удаляться, то производят всегда урода. Ребенок любит своего отца, мать или наставника, доколе любление его не обратится к другому предмету. Да не оскорбится сим сердце твое, отец чадолюбивый; естество того требует. Единое в том тебе утешение да будет, вспоминая, что и сын сына твоего возлюбит отца до

совершенного только возраста. Тогда же от тебя зависеть будет обратить его горячность к тебе. Если ты в том успеешь, блажен и почтения достоин. В таких размышлениях доехал я до почтового стана.

Радищев А. Путешествие из Петербурга в
Москву. -М., 1990.-С. 117- 141.

Роберт Оуэн

Высказывания о воспитании и образовании

ОУЭН РОБЕРТ (1771-1858), философ, педагог, социалист. Англия. Из бедной семьи. Обладал большими способностями, много занимался самообразованием, преуспел в предпринимательстве, стал богатым владельцем бумагопрядильной фабрики в Нью-Лэнакре (Шотландия), где в ужасных условиях трудились и жили 2 500 рабочих и их семьи. Разделял взгляды Гельвеция и Дидро о *зависимости характера людей от среды* и полагал, что, изменив неразумные условия и правильно организовав воспитание, можно создать «рациональный характер» и искоренить нищету и общественные беды. Такой была основная и исходная посылка О.

В его социально-педагогических экспериментах, которые он начал как филантроп. О. значительно улучшил условия труда и жизни своих рабочих, сократил рабочий день с 14-16 до 10,5 часов, повысил заработную плату, выстроил хорошие жилища, открыл культурно-просветительные, учреждения и организовал рациональное воспитание, создав «школу» для малышей с яслями и площадкой для игр. С 6 до 10 лет дети рабочих учились в начальной школе, а после 10 лет, трудясь на фабрике, посещали вечернюю школу. Всю эту систему воспитательных учреждений О. назвал «Новым институтом для образования человеческого характера». Здесь же читались лекции для взрослых, проводились различные культурные мероприятия.

Необычными для того времени были в «Институте» и методы воспитания. С малышами занимались не обычные учителя, а молодые ткачи и работница, к которым, как заметил О., тянулись дети, а те, в свою очередь, относились к ним с лаской и терпением. В детях воспитывали честность, уважение к товарищам, приветливость, доброту. Обучение стало светским, ученики овладевали доступными для них научными знаниями, их учили самостоятельно мыслить. Осуществлялось трудовое воспитание. До 10 лет дети приучались к труду по домоводству, а с 10-летнего возраста их *обучение сочеталось с производительным индустриальным трудом*.

Нью-Лэнарк преобразился, стал местом, где пьянство, преступления, полиция, уголовный суд, даже благотворительность, стали редкими явлениями. Знаменитым сделался и «Новый институт». Однако к 1817 г. О. осознает, что филантропия не улучшает общество в целом, и меняет свои взгляды, становится *социалистом*. Считает, что к совершенному обществу, коммунизму, можно прийти мирным путем, создавая повсеместно коммунистические колонии, кооперативы и обращаясь к правильному воспитанию.

Первую такую колонию О. решил создать сам, что и делает в 1825 г. в Америке. В колонии «Новая гармония» - общественная собственность, коллективный труд, равное распределение, школы, в которых О. использовал многое из своего прежнего опыта и где развивали умственные способности детей, стремились дать нужное физическое, трудовое, нравственное воспитание в духе идеалов социализма. Колония продержалась 3 года. Опыт О. не удался.

В 1828 г. он возвращается в Англию, связывает свою судьбу с рабочим движением. Со своими сторонниками пропагандирует идеи социализма в рабочей среде, создает просветительные учреждения, издает научно-популярную литературу, выступает против религии. Деятельность О. содействовала развитию в Англии рабочего движения (чартизм), выдвигавшего требования в области образования и школьной политики.

Как и многие другие педагоги-мыслители, О. переоценивал роль воспитания, допускал другие ошибки социально-педагогического характера. И все же его эксперименты интересны и поучительны. Он впервые в мире создал учреждения по дошкольному воспитанию, где педагоги широко применяли игры, заботились о физическом и эстетическом здоровье детей. Его заслуга и в том, что в теории и на практике он обращался к проблеме коллективизма в воспитании.

Высказывания Оуэна о воспитании и образовании и отзывы современников о нью-лэнаркских школах

1. Принципы, на которых базируются учения, развивавшиеся в «Новом институте»¹, или факторы образования характера

Человек рождается с желанием достичь счастья. Это желание, являющееся первопричиной всех его действий в продолжение всей его жизни, на обычном языке называется личным интересом.

Он также рождается с зачатками животных склонностей или с желанием поддерживать свою жизнь, наслаждаться ею и продолжать в своем потомстве. Эти желания, крепнущие и развивающиеся с течением времени, называются его естественными склонностями.

Он рождается также со способностями получать, выражать и сравнивать идеи и делать это потом сознательно.

Идеи, которые человек таким образом получает, выражает, сравнивает и усваивает, образуют его знания или ум, который приобретает силу и зрелость по мере развития индивида.

Стремление человека к счастью, зачатки его естественных склонностей и способности, посредством которых он приобретает знания, образуются бессознательно для него еще в утробе матери, и, будут ли они совершенными или несовершенными, они являются делом одного только творца; ребенок и будущий человек не имеют над их возникновением никакого влияния.

Эти наклонности и способности не образованы совершенно одинаково в двух различных индивидах; отсюда различие талантов и различие впечатлений, производимых одинаковыми предметами на различных людей, что мы выражаем словами «нравится», «не нравится», и другие, менее заметные, различия между людьми, характеры которых образовались, по-видимому, под влиянием одинаковых обстоятельств.

Знания, получаемые человеком, происходят от предметов, его окружающих, и главным образом от примера и наставлений его непосредственных предков.

Эти знания могут быть ограниченными или широкими, ошибочными или истинными, - ограниченными, если индивид получает мало идей, - широкими, если он их получает много, - ошибочными, если эти идеи противоречат фактам окружающего мира, - истинными, если они находятся в полном согласии с ними.

Бедствия, испытываемые человеком, и счастье, которым он наслаждается, зависят от рода и степени знаний, которые он получает, и от знаний, которыми обладают люди, его окружающие.

Когда знания, получаемые человеком, истинны, хотя и ограничены, но не смешаны с ошибками, и если община, в которой он живет, обладает такими же знаниями, он будет наслаждаться счастьем соразмерно этому знанию. Наоборот, если взгляды, которые он усваивает, и взгляды людей, его окружающих, ошибочны, испытываемые им бедствия будут соразмерны этим ошибочным взглядам.

Если знания, усваиваемые человеком, будут очень обширны и без всякой примеси ошибок, он будет наслаждаться всем счастьем, которое ему доступно по его природе.

Ясно отсюда, что делом первой и величайшей важности является научить человека отличать истину от заблуждения.

Человек не обладает другим средством отличить истину от лжи, кроме разума или способности сравнивать получаемые им идеи.

Если эта способность надлежащим образом воспитана и развита в человеке с детства и если, благодаря рациональному образованию, он не удерживает в своем уме впечатлений и идей, которые он, вследствие своей способности к сравнению, считает неправильными, тогда индивид будет приобретать действительные знания или такие только идеи, которые будут оставлять впечатление сообразности (*consistency*) или истинности во всех умах, не ставших иррациональными вследствие противоположного воспитания.

Умственные способности человека могут быть повреждены во время их развития, благодаря многократному влиянию на них взглядов, не происходящих от реальных предметов, которые он поэтому не может сравнивать с идеями, предварительно полученными от предметов, его окружающих. И если человек получает представления, для него непонятные, вместе с такими идеями, которые он считает правильными и которые несовместимы с указанными представлениями, тогда наступает расстройство его мыслительных способностей, он научен или принужден верить, а не мыслить или рассуждать, последствием чего является частичное умопомешательство или ослабление рассудка.

Все люди в настоящее время воспитываются таким именно ошибочным образом, и отсюда происходят нелепости (*inconsistencies*) и бедствия всего мира.

Основное заблуждение, внедряемое в настоящее время в человеческий ум с самого детства, заблуждение, от которого происходят все другие ошибки и неправильности, заключается в веровании, что человек сам образует свой характер и заслуживает одобрения или неодобрения за особенные понятия,

внедренные в его ум в период его раннего развития, до того как его мыслительные способности достаточно окрепли, чтобы правильно судить о вещах или сопротивляться усвоению таких понятий или мнений, которые при ближайшем рассмотрении оказываются в противоречии с фактами окружающего нас мира и, следовательно, ложными.

Эти ложные взгляды всегда являлись причиной зла и бедствий во всем мире и теперь еще распространяют их во всех направлениях.

Единственной причиной существования до сих пор этих ложных взглядов является наше невежество в понимании сущности человеческой природы; следствием этого невежества является все зло и бедствия, угнетающие человечество, за исключением разве несчастных случаев, болезни и смерти, да и бедствия, происходящие от этих обстоятельств, более распространены и усилены вследствие невежества человека в вопросах его собственной природы.

Поскольку стремление человека к счастью или его любовь к самому себе будет направляться истинным знанием, постольку среди его поступков будут преобладать поступки добродетельные и полезные для всех людей; если же он будет находиться под влиянием ложных взглядов или отсутствия истинного знания, то соразмерно в его поступках будут преобладать такие, которые порождают преступления и от которых происходит бесконечное множество бедствий. Отсюда следует, что нужно применять все рациональные средства для изобличения заблуждения и для распространения истинного знания среди людей.

Когда эти истины будут сделаны очевидными, каждый индивид будет максимально стараться увеличивать счастье других людей в сфере своих действий, потому что он будет ясно, не испытывая никакого сомнения, понимать, что такой образ действий составляет основу его личного интереса и истинную причину его собственного счастья.

2. Основной принцип, развиваемый в «Опытах об образовании человеческого характера»

...«Общий характер, самый лучший и самый худший, самый невежественный и самый просвещенный, может быть сформирован в населении целой общины и даже всего мира при помощи соответствующих средств, которые в широких размерах находятся в распоряжении и под контролем людей, имеющих влияние на человеческие дела»...(...)

Чтобы подготовить почву для введения в действие этого принципа, нет нужды входить в подробное доказательство того факта, что детей можно так воспитать, чтобы они приобрели: *«любой язык, любые чувства, веру, привычки и манеры, не противоречащие человеческой природе»*. Что это именно так, мы можем привести многочисленные подтверждения из истории всех наций, о которых до нас дошли сведения. И что это сейчас происходит и может быть в дальнейшем повторено, об этом говорят факты из жизни нашей страны и всех стран мира. (...)

Познание этих принципов потребует, чтобы правительства всех стран выдвинули рациональные планы воспитания и образования характеров их подданных. *Эти планы должны, быть составлены так, чтобы развить в*

детях с самых ранних дней их жизни разного рода хорошие привычки (что само собой будет препятствовать приобретению ими привычек к лжи и обману). Им затем нужно дать рациональное воспитание и позаботиться о том, чтобы их труд был направлен на пользу общества. Такие привычки и воспитание внедряют в них сильное и пылкое стремление содействовать счастью всякого человека без малейшего исключения для лиц какой-либо секты, партии, страны, или части света. Они также обеспечат своим воспитанникам, за 'самыми ничтожными исключениями, хорошее состояние здоровья, силу и крепость тела, ибо действительное счастье человека может быть воздвигнуто только на основе телесного здоровья и спокойствия духа...(...)

Настоящие очерки поэтому написаны не ради чисто теоретического размышления, не для развлечения пассивного мечтателя, который только думает, сидя в своем кабинете, и никогда не действует на общественной арене, но для того, чтобы вызвать самую широкую активность, распространить в обществе знание его истинных интересов и направить общественную мысль на самый важный предмет, на какой только она может быть направлена - на общенародное дело, имеющее целью рациональное формирование характера громадной массы населения, которому в настоящее время позволяют так формироваться, чтобы наполнять мир преступниками. ,

3. Пять основных факторов, на которых базируется рациональная система, или факторы образования характера

I.

1. Человек - сложное (compound) существо, характер которого образуется из его конституции, или организации, полученной им при рождении, и из влияния на него внешних обстоятельств от рождения до смерти, - причем как эта организация, так и внешние обстоятельства, действуя друг на друга, непрерывно претерпевают друг от друга обратные на себя воздействия.

2. Человек в силу своей естественной организации принужден получать свои чувства и убеждения (извне и) независимо от своей воли.

3. Эти чувства и убеждения или те и другие вместе являются стимулом его действий, называемым волей, заставляющей его принимать определенные решения и побуждающей его к действию.

4. Нет двух существ, организация которых при рождении были бы совершенно сходны, и в дальнейшем нельзя искусственно достичь, чтобы два индивида от детства до зрелости были совершенно сходны.

5. Тем не менее каждый ребенок, исключая случаи органических заболеваний, может быть сформирован в самое низшее и в самое высшее существо в зависимости от особенностей внешних обстоятельств, под влияние которых он будет поставлен от рождения (дословно: которым будет позволено влиять на его конструкцию от рождения).

4. Важные последствия обрисованного взгляда на образование

Самым важным благодетельным последствием от введения этих принципов на практике будет то, что они явятся самым неоспоримым доводом, чтобы вызвать в каждом человеке милосердие по отношению ко *всем* людям. И в самом деле, только такое чувство может возникнуть у человека, которого

научили ясному пониманию того, что дети любой страны всегда заимствовали, заимствуют и будут заимствовать чувства и привычки, сходные с теми, какими обладают их родители и воспитатели, хотя в известной степени и измененные под влиянием обстоятельств, их окружавших, или вследствие особенностей организации каждого из них. Ясно, что ни одна из этих причин образования характера не находится в распоряжении или под контролем ребенка, который (вопреки абсурдным мнениям наших противников) не может быть ответственным за привитые ему чувства и привычки...

При таком взгляде на образование характера нет никакого разумного основания для неудовольствий между отдельными лицами или для общественной вражды. Скажите, возможно ли, чтобы дети, так воспитанные, могли питать чувство вражды хотя бы к одному из человеческих существ? Ребенок, с детства воспитанный в этих принципах, легко откроет и поймет, *откуда* возникли мнения и привычки его товарищей и *почему* они ими обладают; такой ребенок уже в детском возрасте приобретает достаточно понимания, чтобы для него было совершенно ясно, насколько неразумно сердиться на кого-либо за то, что он обладает теми или иными особенностями характера, так как, будучи пассивным объектом в период образования этих особенностей, он не имел никаких средств помешать их образованию. Такого влияния, которое эти принципы должны произвести на ум каждого ребенка, их усвоившего. Вместо того, чтобы рождать гнев или неудовольствие, они будут вызывать в нем сочувствие и жалость к тем, которые обладают привычками и чувствами, вредными для их собственного благополучия и счастья, и желание содействовать уничтожению причин страдания этих людей, чтобы самому избавиться от тягостных чувств сострадания и жалости. Удовольствие, которое он при этом, без сомнения, будет испытывать от такого образа действия, побудит его к дальнейшим и самым энергичным стараниям устранить обстоятельства, ведущие к бедствиям для какой-либо части человечества, и содействовать созданию обстоятельств, способствующих увеличению ее счастья. Все это приведет к тому, что в нем возникнет желание делать добро всем людям, даже таким, которых он считает своими врагами.

5. Об особенностях ребенка и о формировании , человеческого характера

I. *Ребенок - смесь различных качеств, из которых можем быть образован любой характер.* Все дети без исключения представляются пассивной и удивительно составленной смесью, из которой посредством внимательного ухода, *основанного на полном знании дела*, можно образовать личность с каким угодно характером. И хотя эти смеси, подобно остальным произведениям природы, обладают бесконечно разнообразными свойствами, все они отличаются такой пластичностью, что терпеливо и разумно направленные усилия могут образовать из них личности, вполне соответствующие рациональным желаниям и ожиданиям. По этим же соображениям люди должны снисходительно относиться не только к друзьям и соотечественникам, но и к жителям всякой страны земного шара, даже к врагам, расходящимся с ними во взглядах, чувствах и поступках.

6. О воспитании и образовании в новом обществе от рождения до зрелости

(Из «Лекции о рациональной системе устройства общества» - «Lectures on the Rational System of Society», - Лондон, 1841, - С. 122-162.)

I.

Что такое воспитание

Благодаря воспитанию, в отдаленном будущем несовершенное человечество превратится в новую расу людей, - таково могущество воспитания. (...)

II.

*При новой системе воспитания дети будут находиться под надзором самых возвышенных лиц. Правдивость и изучение предметов, близких и понятных детям, будет лежать в основе самого первоначального обучения. До настоящего времени дети находились на попечении невежественных людей; фактически *каждый* рассматривался, как достаточно компетентный для ухода за детьми в первый, второй и третий год жизни. Не может быть более вредного понимания дела.*

При новой системе, наоборот, маленькие дети будут отдаваться под надзор индивидуумов, обладающих возвышенными качествами, лучше всех понимающих человеческую природу и чьи способности понимания и суждения явятся наилучшими. Будет оказываться величайшая забота тому, чтобы удалять от детей всякое низкое обстоятельство. Правдивость будет заботливо внедряться в их умы. Правдивость наиболее естественна для детей; и если бы их никогда не учили неправде, они никогда бы не помышляли выражать ее в мыслях, в словах или в поступках. Но при обучении, которое они получают теперь, лживость внедряется в них раньше, чем они достигли двух месяцев; ибо никто, кажется, не представляет себе, какое раннее влияние на детский ум оказывает неправильное обхождение. Знания, которые им будут давать, должны быть теми знаниями, которые представляют для них наибольшую ценность и которые они могут ясно и точно понять. Им никогда не будут говорить о таинственном или о чем-нибудь, чего их ум понять не может. Им не будут говорить даже об обыкновенных предметах, пока они не прошли через их опыт; ибо пустые звуки или названия никогда не могут вызвать в уме ребенка верных идей.

Их будут обучать при помощи безыскусственных бесед и изучения предметов, для того чтобы они могли понять их качества и их употребление; или, если нельзя получить самые предметы, будут применять лучшие, какие только можно найти, модели, рисунки или картины. Наглядное изучение природы должно быть нашей системой.

Детям будет разрешаться и их будут поощрять задавать вопросы и им никогда не будет отказано в таком ответе, который может быть понятен их молодым умам; или, если они не могут понять нужное объяснение, им будут говорить, что их умы еще слишком нежны и неопытны, чтобы понять этот вопрос; но никогда каким бы то ни было образом не должно применять к ним какой бы то ни было вид обмана.

Страх никогда не будет применяться при воспитании. Страх умалывает, а не стимулирует способности ума и уничтожает многие из высших и тончайших дарований; и только тогда, когда ум совершенно освобожден от всякого рода страха, его способности могут находиться в наилучшем состоянии для того, чтобы получать знания и усовершенствоваться...

Дети, обученные так, как я объяснил, всегда поражали меня широтой полученных ими знаний и быстротой продвижения в приобретении их.

Пусть хорошая система воспитания утвердится в какой-нибудь стране, и тогда впоследствии никогда не будет ни малейшего затруднения в управлении населением; все будут ясно видеть и понимать, что лучше всего ведет к счастью человечества, и будут во всякое время действовать в согласии с истинными интересами общества.

III.

Только право на всеобщее воспитание и труд может создать человечеству счастливое и разумное существование. Разумное воспитание и благотворный труд нужны для того, чтобы освободить человечество от современных трудностей, возникающих из системы, которая, как это кажется в настоящее время, остановилась в своем развитии; остановилась потому, что она производит слишком много людей и слишком много продуктов для них; и потому многие, кто при другой системе могли бы много прибавить к общественным богатствам, обречены при старой системе терять свои производящие силы в бездействии...

Разумное воспитание, начиная от рождений, и постоянный благотворный труд абсолютно необходимы в настоящее время для того, чтобы исправить все то, что было и остается злом, в высшей степени вредным для общества; для того, чтобы в первый раз в истории человечества воздвигнуть общество на фундаменте, который дает ему новые силы, навсегда обеспечивающие счастье человеческому роду.

Чтобы добиться эффективной, существенной и постоянной благотворной перемены в обществе и положить конец классовому управлению и законодательству, которые наносят вред каждому классу, должен быть установлен дружественный союз лучших и наиболее передовых мужчин и женщин каждого класса, который потребовал бы в разумной форме от всех правительств право на *всеобщее воспитание и труд*, - право, которое при правильном применении его на практике, навсегда прекратило бы настоящие бедствия человеческого существования и быстро создало бы условия к тому, чтобы земной шар превратился в рай...

IV.

Только раннее общее образование сделает ребенка понимающим цели общества, полезном его членом и создаст из него «нового человека».

(Из книги «Новое существование человека на земле», ч. III, стр. XXX-XXXI.)

Общее мнение считает правильным мелкое разделение труда и соответственно ему - разделение барышей. Но такой порядок - не что иное, как синоним бедности, невежества, потерь всякого рода, всеобщей оппозиции

существующим порядкам, преступлений, нищеты и физического и духовного отупения.

Чтобы избежать этого зла, которое... будет держать человечество на чрезвычайно низком уровне развития, все дети должны получать общее образование с ранней молодости, что сделает их понимающими цели общества, в высшей степени полезными для общества и способными принести ему много счастья.

Каждый ребенок в возрасте до 12 лет может легко усвоить правильные общие основы всех знаний, какие человечество приобрело до сих пор...

Таким образом, он рано научится познавать себя в связи с прошлым и с настоящим временем, в которое он живет, в связи с обстоятельствами, в которые он помещен, с личностями, окружающими его, и в связи с грядущими событиями. Тогда только он будет иметь право называться разумным существом.

По мере увеличения его сил, он войдет во все главные дела своей общины, работая для которой... он принесет большую пользу этой общине, покрывающей расходы по его содержанию, между тем как он сам будет в то же время обладать всеми существенными удобствами и радостями. (...)

9.0 возможности предупреждения преступлений и воспитания разумных привычек

Неправильно было бы думать, что нельзя предупредить вредные и преступные действия или что нельзя привить в самых широких размерах разумные привычки подрастающему поколению. Вина за преступный характер лежит не на индивиде, а на системе, среди которой он воспитался. Уничтожьте обстоятельства, содействующие созданию преступных характеров, и преступлений больше не будет; замените их обстоятельствами, рассчитанными на создание привычек к порядку, регулярности, воздержанности, труду, и человек будет обладать этими качествами. Держитесь в своих мероприятиях - справедливости, и вы вскоре приобретете полное и безграничное доверие низших сословий. Применяйте в своем обхождении с ними постоянно и систематически принципы доброты, - и преступления, даже те, которыми заражено старшее поколение, постепенно исчезнут, потому что даже самые худшие склонности, - за исключением разве случаев неизлечимого помешательства, - не устоят долго против доброты, проявляемой решительно, систематически, сердечно. Такой образ действий после непродолжительной практики окажется наиболее могущественным и эффективным способом искоренения преступлений и всех вредных и скверных привычек...

Принципы, о которых идет речь, с полной уверенностью могут быть рассматриваемы как универсальные, приложимые во все времена, ко всем лицам и при всяких обстоятельствах; самым лучшим способом сделать их приложимость очевидной было бы создание рациональных средств, которые устраняли бы соблазны и создавали бы препятствия к совершению преступлений; в то же время следует дать надлежащее направление стремлению индивида к деятельности и предоставить ему возможность отдыха и безвредных развлечений. Нужно также позаботиться о том, чтобы удалить

причины зависти, несогласий и раздражения и содействовать развитию чувств, способных создать единение и доверие среди всех членов общества; вся система должна быть направляема принципами неизменной доброты, достаточно очевидной, чтобы показать, что существует стремление к увеличению, а не уменьшению всеобщего счастья. (...)

17. Об обязанности государства организовать народное образование и о предложенных планах и методах обучения

I.

...Но раз у детей в коллективе может быть сформирован любой характер, то спрашивается, кто обязан это сделать?

Род и степень бедствий или счастья, испытываемых членами общины, зависят от характеров людей, образующих эту общину.

Отсюда следует, что важный интерес и, следовательно, первый и важнейший долг каждого государства заключается в образовании характеров индивидов, входящих в его состав. И если можно образовать любой характер, начиная от самого невежественного и несчастного до самого разумного и счастливого, то ясно отсюда, что каждое государство должно уделить максимальное внимание созданию средств, при помощи которых можно было бы обеспечить формирование характеров последнего рода и не допустить развитие характеров первой категории.

Короче говоря, каждое государство, чтобы быть хорошо управляемым, должно обратить главное внимание на образование характеров своих граждан. Отсюда следует, что наилучше управляемым будет то государство, которое обладает наилучшей национальной системой воспитания.

Под руководством компетентных людей национальная система воспитания и образования может стать наиболее легким, надежным, эффективным и экономным средством управления, какое только можно себе вообразить; ее можно превратить в силу, при помощи которой можно будет выполнить самые великие и благодетельные задачи. (...)

Если дитя получает полное и правильное объяснение предметов и характеров, его окружающих, и если оно при этом научилось правильно рассуждать, так что оно умеет отличить общие истины от лжи, то оно, даже не зная ни одной буквы или цифры, будет гораздо лучше образовано чем те, которых принуждают *верить* и мыслительные способности которых расстроены или повреждены тем, что крайне неправильно называется образованием. (...)

...Если при создании национальной системы воспитания бедных желательно применение самого лучшего метода, то еще более желательно, чтобы самый предмет преподавания был наилучшим.

Или дайте бедным рациональное и полное образование, или не насмехайтесь над их невежеством, бедностью и несчастиями, научая их сознавать ту глубину нравственного падения, в которую они повержены. Поэтому, из жалости к страждущему человечеству, или держите бедноту, если вы это можете в настоящий момент, в состоянии самого отвратительного невежества, близкого к животному состоянию, или решитесь, наконец,

превратить ее в рациональные существа, в деятельных и полезных членов общества.

Если мы без всяких национальных предубеждений рассмотрим, каковы предметы преподавания некоторых из столь хваленых новых систем для обучения бедноты, то мы убедимся, что их нужно отнести к худшим, какие только можно придумать. Чтобы убедиться в правильности этих слов, зайдите в одну из школ, называемых народными, и попросите учителя показать вам знания детей. Он вызовет некоторых из них и задаст им богословские вопросы, на которые люди с самыми обширными знаниями и эрудицией не сумеют дать разумного ответа; дети, однако, тотчас же дадут ответ, которому их научили, так как при применяемой здесь системе, являющейся насмешкой над обучением, требуется только память.

Таким образом, тот ребенок, которого способности сравнивать идеи или чьи естественные силы разума уже давно расстроены, но который владеет еще памятью в такой степени, чтобы запоминать всякие бессвязные нелепости, окажется тем, кого мы обычно называем первым учеником в классе; и мы убедимся, что три четверти времени, которые должны быть употреблены на приобретение полезных знаний, в действительности употребляются на расстройство умственных способностей детей.

Люди, привыкшие различать выражение лиц у детей и взрослых людей различных классов и религиозных сект британского населения, такие люди могут сделать из своего опыта поучительное, хотя и печальное применение, если они внимательно присмотрятся к лицам детей этих школ; они увидят на них выражение умственной отупелости, являющейся результатом очень благонамеренного, но плохо осуществляемого плана обучения. П.

В настоящее время полезней и поэтому рациональней может быть только одна реформа, которая без всякой опасности может быть осуществлена в нашем государстве, реформа, к которой могут присоединиться все люди и все партии, а именно - реформа в воспитании и в руководстве бедной, невежественной, необразованной и невоспитанной или малообразованной и плохо воспитанной основной массой британского населения; а для этого должен быть выдвинут простой, несложный, практически осуществимый план, в котором не заключалось бы ни малейшей опасности ни для одного индивида и ни для одной части общества, - план хорошо обдуманной, национальной, никого не исключаящей системы образования характеров и общего улучшения положения низших классов общества. На основании опыта целой жизни, посвященной этому вопросу, я могу сказать без колебаний, что члены любой общины могут постепенно быть воспитаны так, чтобы *жить без лени, бедности, преступлений и наказаний*, ибо каждый из этих общественных недугов является последствием дефекта, присущего различным системам, господствующим в мире; *они все являются неизбежными последствиями невежества.*

Дайте любому населению разумное воспитание, и оно будет вести себя разумно; предоставьте людям разумно воспитанным честную и полезную работу, и они самым решительным образом предпочтут такую работу

преступным и вредным занятиям. Трудно исчислить выгоды, которые получит правительство в результате таких мероприятий, тем более, что они легко осуществимый.

...Национальный план воспитания должен заключать в себе все новейшие усовершенствования в области воспитания и не должен исключать из числа воспитываемых ни одного ребенка, принадлежащего английскому подданному. (...)

21. Мысли о воспитании, высказанные Оуэном на 2-м митинге в Ирландии 12 апреля 1823 года

(Из сборника «Новое существование человека на Земле» - New Existence, ч.IV, приложение 2-е).

Воспитание в том смысле, как я его понимаю, составляет самую существенную часть излагаемой мною системы. Однако широкая публика имеет самое слабое представление о науке воспитания, которая, как мне кажется, действительно находится сейчас на самой начальной ступени своего развития. Когда заговаривают о воспитании, то обычно можно слышать такое мнение: «Да, воспитание много значит, но оно далеко не все». Что воспитание не все, с этим я готов согласиться, но я категорически утверждаю, что воспитание может давать гораздо более важные результаты, чем оно давало до сих пор. К счастью, оно не может делать все человеческие существа - и даже два из них - совершенно похожими друг на друга. Но за исключением случаев природной дефективности, каковы идиотизм, слабоумие или сумасшествие, оно может сделать всех людей добрыми, рассудительными и счастливыми, а это самое важное для всех жизненных нужд.

Чтобы поступать сообразно с сущностью человеческой природы, некоторые мероприятия, относящиеся к воспитанию ребенка, должны быть приняты еще до появления его на свет. Мать и кормилица должны получать предварительные сведения о влиянии окружающих обстоятельств на здоровье и развитие ребенка с первого часа его рождения, а в особенности о влиянии на него их выражения лица, их речи и поведения, когда они с ним соприкасаются.

В настоящее время, насколько мне кажется, еще нет соответствующей обстановки для создания характеров, желаемых лучшей и наиболее интеллигентной частью общества. Это не значит, конечно, что такие характеры не могут быть создаваемы в самых широких размерах. Но так как до сих пор не было правильного понимания влияния окружающих обстоятельств и не существовало науки об этом предмете, то человечество предоставило всю власть в этом деле произволу или ограниченным взглядам партии, секты или страны. Но теперь общество может подняться на более высокую ступень; оно может легко создать условия, необходимые для того, чтобы привести к желаемому результату.

Но сначала нужно преодолеть некоторые предрассудки и ошибки, преграждающие путь к этим преобразованиям. Родители не должны стремиться к созданию для своих детей каких-либо преимуществ в сравнении с чужими детьми. Совершенно одинаковые условия должны существовать для всех, ни один ребенок не должен чувствовать ни атома пристрастия, не должно быть и

намека на индивидуальные награды. С другой стороны, ребенок по вашему взгляду, слову или обращению с ним не должен чувствовать ни малейшего намека на желание его обидеть или на неприязненное к нему отношение, наоборот, он должен быть уверен, что те, на попечение которых он отдан, чувствуют искреннее желание делать ему только добро, которым он будет наслаждаться вместе со своими товарищами.

Предлагаемые вам преобразования максимально приспособлены для осуществления указанных взглядов. Родители, получив соответствующую подготовку, будут сами давать первоначальное воспитание своим малюткам; но для блага родителей и детей необходимо, чтобы с известного возраста все дети поселка были поставлены в одинаковые условия жизни и воспитания, чтобы они действительно могли стать детьми как бы одной семьи, любящими друг друга, как братья и сестры. Бесполезно внушать детям подобные стремления, если не поставить их в условия, которые дали бы им возможность их осуществить. Дети поэтому с раннего возраста будут объединены во всем своем времяпрепровождении и занятиях.

В продолжение дня они будут посещать школы, обучаясь сообразно возрасту одним и тем же предметам, проводя одинаковым образом свободное время и получая одинаковое питание; разделенные по возрасту, они будут спать вместе в спальнях, в которых будет поддерживаться чистота и все условия, важные для здоровья.

Все это можно осуществить, не разлучая родителей с детьми. На этот счет у некоторых людей существуют самые ошибочные представления. Родители, если захотят, сумеют сами уложить своих детей в постель, сумеют их видеть в продолжение дня, будь то в школе или на площадках для игр, во время приема пищи или в вечерние часы. Такие встречи и отношения между родителями и детьми будут гораздо более приятны и полезны обеим сторонам, чем при существующем положении вещей не только в среде рабочего класса, но и среди других классов, не исключая самого высшего.

Обращение с каждым ребенком, каковы бы ни были его природные качества - физические и духовные, будет самое мягкое. Если его природные качества будут - говоря общепринятым языком - плохими или низшей категории, это должно будет содействовать усилению к нему внимания и симпатии со стороны тех, на попечение которых он отдан, что будет в значительной степени содействовать исцелению ребенка от его недостатков.

Что касается школьного преподавания, то мы исходим из того положения, что обучение на основе чувственных знаков (*sensible signs*) и беседа с учителем должны в продолжение известного периода преобладать над обучением посредством книг, ибо последний способ, примененный до того, как ребенок приобрел известное количество правильных и полезных идей, может не только отвлечь его от учения, но наполнить его голову словами, которым не соответствуют никакие мысли или соответствуют ошибочные, вредные, что может привести к существенному повреждению его способностей или к задержке и даже приостановке его умственного развития. Короче говоря, в

подобных случаях, как и в других, мы должны следовать природе, а не противодействовать ей.

Здоровый ребенок, т. е. имеющий неповрежденную конституцию, не испорченный плохим воспитанием, будет всегда стремиться к знанию и развитию, какие мы ему в состоянии дать, потому что детство является периодом обостренной любознательности, периодом, когда всякое явление окружающего мира обладает интересом новизны, вследствие чего ребенок с особенным рвением готов рассматривать всякий предмет, представляющийся его чувствам. Только такой способ изучения вещей соответствует природе. Ребенок будет избегать предписания искусственной системы, а если ему будут насильственно ее навязывать, то результатом будет повреждение его интеллекта и сферы его чувств.

Поэтому если мы не в состоянии привлечь его внимание к предметам, которыми мы стремимся его заинтересовать, то мы можем с уверенностью заключить, что причина этого лежит в самом предмете или в способе нашего преподавания, и вместо того чтобы порицать или наказывать ребенка за то, что он не воспринимает преподаваемого ему предмета, мы должны изменить или исправить наши планы обучения.

Опыт меня всецело убедил, что если мы поступаем согласно этим принципам, давая детям знание фактов, начиная с самых простых и наиболее приятных им для ознакомления, переходя постепенно по мере развития их ума к другим, более сложным, они могут в раннем возрасте быть ознакомлены со всеми теми общими фактами, от которых берет начало вся современная наука. Получив образование и воспитание при условиях, столь благоприятных для их нравственного и умственного развития и для их здоровья и счастья, они избегнут опасности впасть в прискорбное заблуждение о сущности человеческой природы, - заблуждение, являющееся причиной всякого немилосердия в мыслях и всякой неприязни, столкновений и зла на практике. (...) III.

...Не более тридцати лет тому назад беднейшие родители считали четырнадцатилетний возраст своих детей слишком ранним для начатия ими регулярной работы. И они правильно судили, ибо в этот период жизни дети игрой и упражнениями на свежем воздухе приобретали основы крепкой телесной конституции, и если не все они были отдаваемы в книжное учение, то они изучали гораздо более полезную науку домашней жизни, вполне подходящую для этого возраста, науку, которая, по достижении ими зрелости, когда они становились главами семей, получала для них большую цену, чем половина получаемой ими в детском возрасте заработной платы.

Нужно также упомянуть здесь, что двенадцать часов ежедневной работы, считая в том числе время для отдыха и принятия пищи, тогда считалось достаточным, чтобы выжать всю рабочую силу из самых крепких взрослых рабочих; при этом нужно отметить, что местных праздников тогда было гораздо больше, чем теперь в каких бы то ни было частях королевства...

Теперь в фабричных округах среди родителей считается обычным посылать детей обоего пола 7-8 лет зимой как и летом в шесть часов утра,

нередко еще до восхода солнца, в стужу и снег на фабрики, где температура воздуха часто очень высока и атмосфера далеко не похожа на ту, которая благоприятна для человеческой жизни. Причем на этих фабриках они обыкновенно работают до двенадцати часов дня с часовым перерывом на обед, после которого они снова приступают к работе в большинстве случаев до восьми часов вечера. (...) IV.

...Такой практике мы должны приписать самые худшие последствия фабричной системы, и если мы оставим дело без изменения, вследствие ли нашего равнодушия к этому вопросу, или вследствие нашего прекрасного и рокового самообольщения, будто на этом основано благосостояние нашей хлопчатобумажной промышленности, мы должны быть готовы претерпеть все тяжелые последствия, являющиеся результатом возрастающих бедствий и деморализации рабочего класса.

Педагогические идеи Роберта Оуэна.

Избранные отрывки из сочинений
Р. Оуэна.- М.,1940.- С. 148-197.

Фридрих Дистервег

О ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ И КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ В ВОСПИТАНИИ. ТРИ ЗАМЕТКИ О ВОСПИТАНИИ И СТРЕМЛЕНИЯХ УЧИТЕЛЕЙ

ДИСТЕРВЕГ ФРИДРИХ АДОЛЬФ ВИЛЬГЕЛЬМ (1790-1866), педагог. Германия.

Родился в Вестфалии, в семье юриста. Учился в латинской школе, в каникулы любил странствовать, заводить знакомство, познавать новое. Завершал образование в Герборнском и Тюбингенском университетах, где изучал богословие. Идеи Песталоцци побудили его стать педагогом. Работал домашним и школьным учителем, директором учительских семинарий, в том числе Берлинской, которая стала при Д. центром образования учителей Германии. За стремление реформировать школу был уволен, но продолжал участвовать в общественно-педагогическом движении, издавал «Педагогический ежегодник».

Д. удачно сочетал теоретическую и практическую трудовую деятельность, творчески обращаясь к трудам Коменского, Руссо, Песталоцци, других выдающихся педагогов. Как и они, главным в воспитании считал *принцип природосообразности*. Его нужно соотносить с современным состоянием

общества, утверждал Д., и выдвигал идею *общечеловеческого воспитания*, противопоставлял ее сословной и шовинистской направленности воспитания, столь чуждой природе человека. Школа должна воспитывать гуманных, добродетельных и широкообразованных людей - граждан, а не «истинных пруссаков». Стало крылатым изречение Д.: «Говори и думай: человек - мое имя, немец - прозвище». Воспитатель не ответственен, кем станет ребенок - математиком, техником или музыкантом. Его дело только следовать природе ребенка, формировать не специальные, а общечеловеческие качества (ум, чувство, волю, память, воображение, внимание, дар слова и др.) Решению этих задач служат также принципы культуросообразности и самодеятельности. Невозможно образовать и развить человека без его собственного в этом участия, деятельности и усилий. Воспитание для него, считал Д., оканчивается как только он почувствует желание и силу продолжать самообразование и поймет, что для этого нужно делать. Принципы воспитания Д. связывал с дидактикой развивающего *обучения*, одним из основоположников которой он является. Определил ее исходное положение («Воспитывать значит возбуждать»).

Учителю Д. отводил решающую роль в воспитании и обучении, утверждал, что чаще всего школы находятся в упадке по вине самих учителей, и предлагал соответствующие правила из своей дидактики. Вот некоторые из них: вести обучение обдуманно и энергично, чтобы на уроке царил атмосфера бодрости, стараться сделать преподавание увлекательным, тщательно следить за речью учащихся, чтобы они правильно произносили выученное, вести воспитательную работу на уроке, возбуждать рвение учащихся, приучать их к труду, внушать любовь к учению, следовать принципу: «Плохой учитель сообщает истину, хороший учит ее находить», радоваться за себя и своих учеников их развитию, их подвижности и т.д. Каждое из дидактических правил Д. комментировал. Учителю же советовал никогда не останавливаться в собственном образовании, так как оно и само постоянно развивается. Поэтому нужно заниматься самообразованием, общаться с коллегами по работе, постоянно возвращаться к лучшим книгам мировой педагогической литературы. Теория, которой учитель овладевает, неэффективна без живого понимания человеческой природы, опыта, такта. Истинный народный учитель, убежден Д., принимает участие в общественной жизни, работе кружков и других учреждений, содействующих распространению культуры.

Д. - автор более 20 учебников по математике, географии, астрономии, немецкому языку и др. Всего же им написано более 200 работ, их главные идеи широко применялись, многие актуальны и сегодня.

О природосообразности и культуросообразности в воспитании

Природосообразно, культуросообразно - вот те два понятия, о которых трактует эта статья. Исключительно важно поразмыслить над абсолютным и относительным значением этих понятий.

Необходимо воспитывать Природосообразно, обучать природосообразно, действовать Природосообразно. Это совершенно верно и остается в силе, если понятие природосообразности взять как в широком, так и в узком смысле слова, т.е. если этот принцип распространить на природу вообще или, что лучше, ограничить его только природой человека. Принцип природосообразности воспитания прочно установлен. Все, что признано природосообразным, является поэтому также верным, достойным одобрения и хорошим. Ведь природа человека хороша, она создана творцом для того, чтобы она развивалась и совершенствовалась на земле сообразно с присущими ей и заложенными в ней законами. Принцип природосообразности установлен на вечные времена на педагогическом небосклоне в качестве ярко светящего, никогда не угасающего, никогда не изменяющего своего положения путеводного светила. Он представляет собой полюс, ось, вокруг которой вращаются все прочие педагогические и методические правила, которые к нему тяготеют. Они образуют окружность, множество; наш же принцип является центром и единством. Он олицетворяет идеал, к которому мы должны стремиться как в жизни, так в воспитании и обучении, не рассчитывая, однако, при ограниченности и несовершенстве нашего познания и других средств, когда-либо его полностью достигнуть. Ведь вполне природосообразное учреждение, управление, воспитание и прочее было бы также и вполне совершенным, а на земле нет и не может быть ничего совершенного. Благодаря этому наш принцип нисколько не теряет своего значения, а становится, напротив, нашей вечной путеводной звездой.

Но как ни справедливо все вышеизложенное, тем не менее возникает вопрос: должны ли мы осуществлять все признанное природосообразным и притом тотчас же и при всех обстоятельствах или же этого не следует делать? С первого взгляда, если мы примем все вышеизложенное за истину, такой вопрос кажется нелепым и крайне парадоксальным. Может показаться, что этот вопрос имеет столько же смысла, как вопрос о том, действительно ли вращается земля вокруг солнца, действительно ли человек должен быть человеком и стремиться к добродетели? Но тем не менее, на наш вопрос, раз он уже поставлен, должен быть дан ответ; а он может быть только отрицательным.

Но если это правильно, то, следовательно, существует еще какой-то принцип, который ограничивает принцип природосообразности, хотя он ему и подчиняется. Это - принцип культуросообразности, права которого нельзя отрицать, хотя он и не может претендовать на такую же всеобщность, как принцип природосообразности. Мы постараемся кратко изложить нашу точку зрения по этому вопросу. Каждый человек находит при своем рождении на свет свое окружение, свой народ, среди которого он предназначен жить и по крайней мере воспитываться уже на определенной ступени культуры. Не он должен ее создавать, развивать, так как она уже существует и имеет право на существование именно потому, что она уже есть. (...)

Все человечество, каждый народ, каждое поколение и т.п. всегда находится на какой-нибудь определенной ступени культуры, которая должна рассматриваться как наследие, оставленное предками, как результат их истории

и всех воздействовавших на них факторов. Каждый народ стал тем, чем он мог стать под влиянием данных обстоятельств. Состояние культуры в тот или другой момент должно рассматриваться как естественное явление, которое так же неизбежно возникает, с такой же необходимостью, как тот или иной характер флоры и фауны в определенном поясе или на всей земной поверхности. Состояние культуры данного народа в определенное время представляет собой нечто данное и образует ту среду, в которую вступает каждый отдельный человек, рожденный при данных обстоятельствах. Он не создает ее, а находит готовой, и она на него влияет сообразно своей сущности. Вот почему всякий человек - продукт своего времени. Под влиянием иных условий он сделался бы иным, но при данных обстоятельствах он станет при своих задатках тем, чем он может стать в зависимости от своего окружения или всего состояния культуры в данный момент. Если бы мы могли себе ясно представить основные задатки отдельного человека, а также истинную сущность окружающей его среды, ее внешнее и внутреннее состояние, мы бы имели возможность предвидеть - чем именно сделается данный человек. Но для этого потребовалось бы всезнайство. На самом деле будущее каждого отдельного лица или целого народа может быть предсказано лишь отчасти, лишь приблизительно и на основании аналогий,

С достоверностью мы знаем только то, что его состояние в данный момент является результатом предыдущего состояния. Как в развитии отдельного человека нет никаких пробелов или скачков, так их не бывает и в развитии народа. Все на земле развивается по закону непрерывности. Поэтому мы должны установить связь всякой последующей ступени развития с предыдущей, постараться вывести ее из последней. Иначе говоря, всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, есть нечто данное и реальное, из которого развивается последующее состояние. Поэтому та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов. Иными словами, мы должны поступать *культуросообразно*. Это культуросообразное поведение отвечает и *современным* требованиям. Мы все отлично знаем, как велики эти требования: дело всей нашей жизни может быть сведено на нет и оказаться совершенно безрезультатным, если наша деятельность не отвечает требованиям современности, не опирается на действительность, не считается с ней, игнорирует ее, если мы рассчитываем на идеальные условия, которые на самом деле не существуют.

Всякое плодотворное воздействие на отдельный индивидуум и целый народ должно соответствовать требованиям времени и считаться с уровнем развития этого отдельного человека и той ступенью культуры, на которой находится весь народ¹.

Принцип сообразности с требованиями времени и культуры руководит действиями всех практических людей, всех тех, кто знает жизнь и ее многочисленные требования. Мы не слышим из их уст ни одного слова о природосообразности, в то время как они постоянно твердят о деятельности,

соответствующей духу времени, о современных явлениях и потребностях. Так поступает дельный ремесленник, толковый купец, каждый мыслящий учитель, законодатель и дипломат.

Принцип культуросообразности - несомненно, истинный, правильный и неоспоримый принцип. Всякое явление, которое имеет большое значение или влияние на жизнь людей, непременно сообразно с требованиями данного времени. Если мы не будем исходить из этой предпосылки, то столкнемся в истории с одними непонятными явлениями. Только она проливает свет на совершенно необъяснимые без нее исторические явления и факты. Все личности, деятельность которых сопровождалась большим и длительным успехом, действовали непременно в духе требований и запросов своего времени. Кто им противостоит, может, правда, в том случае, если эти требования еще недостаточно ясно и сильно выражены, на некоторое время задержать их осуществление и даже дать им иное направление. Но уничтожить их и лишить всякого влияния не в состоянии даже самый великий исторический деятель.

Поэтому воспитатель и учитель тоже должны считаться с запросами и требованиями их среды и времени. Каждый человек должен соответствовать своему времени. В противном случае он будет чем-то вроде инородного тела, которое организм отвергает и удаляет. Каждый человек должен быть продуктом своего времени и его требований. Поэтому необходимо считаться с существующими в данном обществе обычаями, привычками, традициями, со всем, что в нем признается и принято. (...)

Если учитель, поступив в какое-либо давно уже существующее учебное заведение, не желает, чтобы посеянное им семя пало на каменистую почву, он обязательно должен как следует ознакомиться с этим заведением и построить в соответствии с его духом свою деятельность. В Вене требуют иного, чем в Берлине; в Берлине предъявляют иные требования, чем в каком-нибудь небольшом провинциальном городе. Эти требования принципа *культуросообразности* неоспоримы; принцип этот принадлежит к числу незыблемых, нерушимых.

Но как же этот принцип относится в таком случае к принципу *природосообразности*? Равно ли их значение, можно ли их поставить рядом друг с другом, или же один из них занимает первенствующее, господствующее, а другой второстепенное, подчиненное положение?

Принцип природосообразности вечен и неизменен, как неизменны назначение и природа человечества. В различное время, на различных ступенях культуры его можно, правда, понимать различно, но он сохраняет свое безусловное, абсолютное значение. К нему, как к идеалу, можно только приблизиться, никогда его полностью не достигая. Он представляет собой вечную цель всех наших стремлений и всей нашей деятельности; и хотя человечество в своем развитии никогда не достигнет этой цели, но приближаться к ней оно должно постоянно, как асимптота приближается к гиперболе. С ним разумный законодатель должен согласовывать свои предписания, а учитель свои идеи, подобно тому, как магнитная игла одним

концом всегда должна быть обращена к северу. При этом необходимо также считаться с требованиями места, где мы находимся, и с той ступенью культуры, которая нами достигнута. Ввиду того что надо учитывать и сочетать требования, исходящие от двух принципов - природосообразности и культуросообразности, могут возникнуть споры и борьба мнений. А именно: споры между идеологами и практиками, расхождения между правом естественным и историческим, противоречия между идеей и традицией. Все стоящие на чисто исторической точке зрения и все реалисты-практики односторонне ориентируются только на действующее, обычное право, только на то, что законно. В то же время идеологи, которые отвлекаются от действительности, принимают во внимание только идеи. И те и другие не правы, так как подходят к делу односторонне. Если придерживаться только традиций, то придется остановить течение времени и всякий прогресс будет немислим. В том же случае, если стремиться все построить в соответствии с требованиями идеального, естественного права, то равным образом будет совершена величайшая несправедливость, и пирамида, олицетворяющая развитие человечества, будет обращена своей вершиной вниз. Поэтому нельзя достигнуть блага для человечества без примирения и взаимных уступок со стороны исторических требований и требований рассудка и всеобщей справедливости; без того, чтобы, считаясь с существующим, которое коренится в историческом прошлом, в то же время постепенно не продвигаться к высшей цели.

Человек, управляющий судьбами людей и их историей, никогда не должен упускать из вида идею, но ему также не следует ставить ни во что требования его времени.

В области воспитания и обучения необходимо поэтому постоянно стремиться к тому, чтобы принцип природосообразности получил всеобщее признание и занял господствующее положение. Но при этом надо считаться и с достигнутым культурным уровнем. Таким образом, следует стремиться к природосообразности, принимая также во внимание и то, что требуют культура и современность.

Если мы не будем руководствоваться принципом природосообразности, мы нанесем удар по священным требованиям человечества; если мы не станем считаться с принципом культуросообразности, мы превратимся либо в фантазеров, либо в деспотов и тиранов. (...)

Дистервег Ф. Избранные педагогические сочинения. - М., 1956.- С. 227- 232.

Три заметки о педагогике и стремлениях учителей²

I. К чему стремится педагогика, какой она должна *быть* и в чем ее задачи?

Задача педагогики - *человеческое воспитание*.

Воспитатель имеет дело:

- 1) с отдельным существом, с *индивидуумом*, одаренным *человеческими* задатками;
- 2) с индивидуумом, принадлежащим к известной нации, индивидуумом, одаренным *национальными* особенностями;
- 3) с членом всего человечества.

Отсюда перед педагогикой встают *три* задачи:

- 1) она должна считаться с индивидуумом и формировать его согласно сего природными особенностями;
- 2) делать это в соответствии со своеобразием той нации, к которой принадлежит индивидуум;
- 3) воспитать его согласно общечеловеческим целям.

Первая задача может быть разрешена только благодаря знанию и познанию человеческой природы и присущих ей законов развития, а также путем правильного понимания особенностей данного индивидуума. Знание психологии, способность наблюдать и применять средства, которые служат для возбуждения общечеловеческих и индивидуальных задатков - вот первое необходимое качество воспитателя.

Разрешение *второй* задачи предполагает знание национального характера и наличие у самого воспитателя этого характера.

Третья задача требует понимания целей, стоящих перед человечеством, и стремления осуществлять их в меру своих сил. Прежняя педагогика стремилась преимущественно разрешить первую задачу и занималась гораздо меньше, чем следовало бы второй и третьей. Поэтому мы остановимся на этих двух последних задачах. Каждая нация имеет свои особенности, обусловленные природой и историей, свой национальный дух. Она обладает только одной национальной жизнью, которая определяется свободным развитием и деятельностью национального духа или обуславливающими ее особенностями, национальным принципом - национальной самостоятельностью и свободой³.

Форма этой национальной, свободной деятельности представляет собой внешний организм ее *жизни государство*, перед которым в связи с этим стоит задача - осуществить национальное своеобразие. Вот его цель; оно не имеет никакой самостоятельной цели, а служит только средством. Рассматривать государство как цель, нацию же как средство - значит извращать естественное положение вещей. Это - политическое заблуждение, ложное представление и предрассудок. Форма должна быть подчинена содержанию, должна соответствовать этому содержанию, т.е. национальному духу. Государственный организм должен быть согласован с последним и обуславливаться им. Только таким путем это средство достигает своей цели, способствует национальной самостоятельности и свободному движению. Национальная политика не может ставить себе никакой другой цели, она должна подчиняться сущности и

стремлениям национального духа, должна довести его до такой силы и степени, чтобы им был проникнут каждый член нации. Этого она достигает в той мере, в какой ее собственное воздействие становится излишним.

Высшая, хотя в полной мере никогда не осуществимая, цель государственной политики состоит в том, чтобы сделать ее излишней, подобно тому как задача воспитания заключается в том, чтобы ретироваться, когда его воспитанник достиг самостоятельности.

При неправильном общественном распорядке господствует, напротив, эгоизм отдельных личностей и сословий, которые ставят свои интересы выше интересов коллектива. (...)

Сюда же относятся и попытки задержать развитие науки или же направить его по неправильному пути, толкнув его вспять по ранее пройденным этапам, а также намерение не допускать каких-либо установлений, враждебных их политическому эгоизму, и добиться вынужденной бездеятельности или изгнания всех тех лиц, которые не хотят служить послушными орудиями для осуществления их, враждебных всей нации, целей.

Эти стремления имеют своей целью разрушение и по возможности уничтожение национального духа и делают осуществление национальной задачи невозможной; они являются олицетворением национального или политического зла. Они не освобождают, а порабощают. Стремление же национального духа направлено к самостоятельности и свободному развитию. В той мере, как государственная организация и политика содействуют осуществлению этих целей, поставленных природой и ее творцом, они хороши; в той мере, как они этого не делают, они плохи и негодны.

Одна из важнейших задач воспитания, национального воспитания состоит в том, чтобы пробудить эти мысли в ребенке и молодом поколении данной нации или, вернее сказать, так организовать воспитание, чтобы эти мысли вместе со стремлением их осуществить самостоятельно возникли в их сознании.

Подобный человек является жизнеспособным и достойным членом своей нации. Но нация - не все человечество, а только его часть. Поэтому перед педагогикой встает третья задача: приобщить человека, наделенного индивидуальными и национальными особенностями, ко всему человечеству и способствовать тому, чтобы последнее достигло того назначения, которое ему указано богом. Национальный эгоизм должен исчезнуть, индивидуальный должен быть уничтожен; нация не может воздвигнуть своего счастья на гибели человечества. В каждом индивидууме, в каждой нации должен быть воспитан образ мыслей, именуемый *гуманностью*; это - стремление к благородным общечеловеческим целям. Первая ее ступень - уважение чужой личности и ее особенностей; вторая - содействие ее человеческим и национальным целям на основе взаимопонимания и согласия; третья - объединение с ней и всеми нациями земного шара для достижения общего назначения человечества, установленного богом.

То чего вы не желаете, чтобы вам делали люди, не делайте и вы им, а то, что вы бы хотели для себя, то делайте и по отношению к другим! Этими великими словами выражен закон, определяющий взаимоотношения наций.

Признание и уважение природных индивидуальных особенностей и национального своеобразия, гуманное отношение ко всякому, кто носит имя человека, невзирая на его расу, религию, вероисповедание, - вот что является целью истинного христианского воспитания. Христианство стремится освободить человечество от эгоизма во всех его проявлениях, сделать его самостоятельным и свободным и связать узами единокорности и любви. Истинно человеческий или христианский образ мыслей побуждает уважать в каждом человеке все благородное и хорошее и содействовать ему в достижении его человеческих целей⁴. Нехристианская политика ставит эгоистические цели выше национальных и стремится установить мнимое благополучие одной нации за счет всех других.

Благородная человечность в национальном выражении и индивидуальной (оригинальной) форме является поэтому как назначением человечества, наций и индивидуумов, так и целью воспитания. Этой вечной идее, которая должна служить неизменным идеалом, противоречат:

1) в деле *индивидуального* воспитания - произвольное предназначение человека к определенному сословию или профессии: к дворянству, для военной или какой-либо гражданской деятельности и т.д.;

2) в деле *национального* воспитания и образования - не только засилье иностранщины, воспитание с помощью бонн и гувернеров, говорящих на иностранных языках, но также дрессировка, имеющая в виду будущую деятельность в государстве с каким-либо определенным политическим строем (в абсолютной или конституционной монархии, в царстве или королевстве, в республике и т. д.) или же в каком-либо отдельном княжестве, расположенном на территории, занимаемой всей нацией, лишенной единства;

3) в деле общечеловеческого воспитания - не только возбуждение ненависти к другим нациям, но также приобщение к одному, исключаящему другие, вероисповеданию. (...).

Узкий национализм и церковный фанатизм не могут считаться высшими целями образования. Истинные люди - это те, которые объединяют в себе общечеловеческое начало с национальными и индивидуальными чертами. Глубокое изучение личностей устраняет узость взглядов, национальную и церковную ограниченность.

II. Характер истинного воспитания

(в соответствии с культурным развитием второй
половины XIX века)

Весьма своевременно дать общую характеристику современной педагогики. Это можно сделать в краткой форме, что мы и попытаемся осуществить.

Нашей характеристике мы предположим несколько замечаний об имеющихся у нас *педагогических партиях*.

В основном этих партий три:

- 1) *супернатурально-ортодоксальная*⁵;
- 2) *эстетико-сантиментальная*;
- 3) *идеально-реальная*.

К первой принадлежат приверженцы ортодоксальных церквей, сторонники прусских регулятивов, - одним словом, все те люди, которые претендуют быть правоверными и считают высшей задачей общественных воспитательных учреждений «подготовку верующих».

Вторая партия, более слабая и в большей или меньшей степени связанная с первой, является промежуточной между нею и третьей. Ее сторонники пытаются соединить старое, основывающееся на букве, верование с задушевностью пиетистов и при этом не чуждаются форм современного образования. (...)

К третьей принадлежим мы. Эта партия весьма далека от того, чтобы считать высшим мериллом полезное и общепринятое, и ставит своей целью идеальное (идеи). При этом она исходит из реального и стоит на почве естествознания. Поэтому я называю ее идеально-реальной, или реально-идеальной партией (я употребляю слово *партия* потому, что предполагаю, что ее сторонники, подобно приверженцам двух первых, считают себя единомышленниками и стараются распространять свои воззрения. Только слабый человек, имея определенные взгляды, не пытается провести их в жизнь. Его «взгляды» не убеждения, а только мнения). (...)

Я постараюсь выявить характерные черты третьей

1. Она наблюдает за тем, как развивается человек (ребенок), изучает исследования психологов и естествоиспытателей и следует указаниям природы и ее законам, т. е. придерживается природосообразного метода (например, она прежде всего развивает органы чувств ребенка, знакомит его с окружающим миром, ведет от земли к небу, а не наоборот).

2. Ввиду того, что разум и природа (внешняя и внутренняя) находятся в согласии, то указанный выше метод является и разумным.

3. На этом основании она может быть названа также *психологической и рациональной*, так как она постоянно действует сознательно, исходит из ясно осознанных оснований.

4. Она рассматривает ребенка как органическое существо, которое развивается под влиянием внешнего возбуждения по присущим его природе законам. Она пользуется *органическим внешне возбуждающим*, и изнутри *развивающим, развивающее воспитывающим* методом.

5. Убежденная в том, что мать-природа или всеблагое провидение не наделили человека ни одним задатком напрасно, она стремится к природосообразному развитию *всех* задатков в том порядке и последовательности, которые указаны природой. Она применяет *универсально-человеческий, всесторонний* метод.

6. Она направляет свое внимание на укрепление физических сил и духовных задатков, на развитие чувств, мышления и воли. Таким образом, она занимается *гимнастикой тела и духа* и считает своей высшей целью в психологическом отношении развитие *энергичного характера*.

7. Так как природа указывает, что в духовном отношении нравственность является корнем и основной духовной жизни, то она занимается *элементарным нравственным воспитанием*.

8. Так как всякое истинное познание основано на чувственно реальном опыте, то она использует *наглядность* (наглядный метод).

9. Так как подлинная человечность заключается в стремлении осуществить *идею истины, добра и красоты*, в которую вложено этическое или нравственное и религиозное содержание, - то она отличается *этическим, или нравственным, гуманистическим, религиозным характером*.

10. Так как человеку нельзя навязать хороших качеств извне, а он должен их приобрести собственными силами и стараниями, то она постоянно побуждает к *самодеятельности*.

11. Свободное самоопределение составляет в формальном отношении ее главную цель; поэтому она является *протестантским* методом воспитания.

12. Так как человеческая природа в каждом человеке проявляется в своеобразном виде, то она уважает индивидуальность, содействует ее развитию, проявлению ее оригинальности; следовательно, она является индивидуальной.

13. Ввиду того что отдельный человек появляется на свет в определенном месте и в определенное время и имеет позади себя определенное прошлое, отправляясь от которого он должен действовать в настоящем и создавать будущее, - правильный способ обучения и воспитания имеет *культурно-историческую* задачу. Он предоставляет возможность воздействовать на воспитанника всем созданным до него культурным достижениям, ставит его тем самым в настоящее и действует *национально-исторически*. В Германии, следовательно, он действует в *немецко-национальном* духе, которому он подчиняет *индивидуально-местный* дух. Однако он всегда принимает во внимание и местные особенности и обстоятельства.

14. Применение указанных выше положений специально к обучению требует:

а) для первого периода жизни - упражнения органов чувств и физического развития;

б) самодеятельных упражнений в труде в течение всей юности¹;

в) песталоццианского наглядного обучения от предмета к его названию, т. е. реально-формального обучения;

г) перехода от отдельного факта к всеобщему закону и практическому правилу, от частного к общему, от конкретного к абстрактному, от чувственного восприятия к мышлению, от представления к понятию, - одним словом, *развивающе-эвристического, психологически-генетического* обучения;

д) исходящей из самого обучения, в нем самой заключенной дисциплинирующей силы, причем воспитание и обучение рассматриваются не как две независимые друг от друга деятельности, а так, что деятельность ученика, возбужденная в процессе обучения, оказывает непосредственное воспитательное воздействие и является сильнейшим фактором (само) воспитания.

Мы требуем *развивающе-воспитывающего* и *образовывающего* обучения, которое является:

не догматическим,

не систематическим,

не абстрактным²,

не сообщающе-излагающим,

не материалистическим³,

не ограничивающим,

не стесняющим и сковывающим, а освобождающим,

не предопределяющим: сословным, профессиональным или церковно-конфессиональным (никакого образования ad hoc).

Чтобы одним словом выразить всю педагогическую мудрость и еще раз указать на единственно возможный принцип воспитания, мы скажем: мы требуем *развития*, конечно, *свободного* развития. Наши так называемые педагоги хотят *исправлять* человеческую природу, исправлять при помощи системы, в которую они втискивают своих питомцев. Это - основная ошибка, основное заблуждение, которое обуславливает все их последующие неправильные действия, подобно тому, как коренной ошибкой является попытка ввести или удержать такую государственную форму, которая уже более не соответствует культурному уровню нации.

Всякое здоровое существование, все здоровые отношения, следовательно, всякое счастье, основываются на свободном развитии индивидуумов, как и всего народа. Систематическое натаскивание, произвольное ограничение являются коренным педагогическим заблуждением, или, если угодно, самым вопиющим преступлением, потому что посягают на природные задатки индивидуума. Истинный воспитатель не является сторонником какой-либо законченной системы, определенной профессии, вероисповедания или какого-нибудь государственного устройства. Он оценивает их в зависимости от того, как они способствуют свободному развитию. Он уважает индивидуальность, т. е. то, что дано природой, а поэтому не отдает предпочтения определенной специальности, определенной форме, будь она белая или черная, черная с белым или черная с желтым, хотя ему как индивидууму одна может нравиться больше, чем другая. *Свободное развитие* - вот за что он стоит. Произвольно предназначать человека к той или другой специальности и односторонне формировать его в этом направлении - преступление против духовной жизни человека.

III. Цели учительских стремлений

1. Самостоятельность педагогики (включая антропологию) как науки.

Мы не можем ни в каком отношении навязывать ей предписаний, правил и догматов, которым она должна подчиняться, как не можем сделать этого по отношению к любой другой науке; она должна протестовать против такого принуждения.

2. *Самостоятельность дидактики* как применения теории педагогики к практике обучения. Поэтому всякое обучение должно подчиняться правилам дидактики как в отношении распределения учебного материала (хода

обучения), так и практического его использования (метода). Поэтому, если можно допустить (как это обыкновенно и бывает), чтобы учебный материал предписывался школе, то нельзя допустить, чтобы такое предписание распространялось также на ход обучения и метод. Их выбор принадлежит педагогам.

3. Воспитание и образование юношества для *самостоятельности и свободного самоопределения* на нравственно-религиозной основе, путем самостоятельного развития всех его сил.

Во всех заведениях, которые служат не профессиональному, а общечеловеческому образованию, должна поэтому господствовать *формальная* цель. Высшей целью этого образования является развитие благородного, твердого характера.

4. Воспитание юношества в духе единства со всем человеческим родом на началах *гуманности и деятельной, способной к самопожертвованию человеческой любви*.

Недопустимо разделение детей на основе вероисповедания их родителей. Оно продиктовано стремлением к партикуляризму или даже враждой и ненавистью и не может привести ни к чему иному, как только к обособлению и разъединению.

Юношество должно получать свое первоначальное образование в общих для всех учебных заведениях.

5. Если указанное в предыдущем параграфе еще не может быть осуществлено в настоящее время, то по крайней мере, необходимы общие школы *для детей христианских родителей* на основе общей для них веры.

Никаким иным путем нельзя достигнуть единства и объединения, взаимного признания, уважения и благородной терпимости, мира и радости, а также осуществления унитарных стремлений. Конфессиональные школы, пропитанные духом исключительности, порождают обособленность, высокомерное сознание обладания лучшими знаниями, оценки окружающих людей только на основе их вероисповедания, - одним словом, антихристианский дух.

Только воспитатель, имеющий в виду гуманность и подлинно христианский образ мыслей, не знает более высокой задачи, чем устранение той почвы, на которой вырастают указанные заблуждения. Для ее разрешения он использует все находящиеся в его распоряжении средства: общность интересов молодого поколения, убеждение, пример - этот могущественнейший из всех воспитательных факторов. Ставить вероисповедные различия выше общей христианской веры и любви запрещает ему *его религия*, готовить детей для служения той или другой церкви не позволяет его педагогическая совесть.

Воспитание гражданина должно основываться на воспитании человека. Пусть индивидуум перейдет в зрелом возрасте от общей христианской веры к какому-либо определенному вероисповеданию в зависимости от своих природных особенностей, своей культуры и других моментов. Этот переход от менее определенного облика к более четкому выражению индивидуальности он совершит, повинаясь общему закону развития природы и духа.

Мое имя - *христианин*, потому что в этом выражается мой характер; *католик* же - мое прозвище - так следует рассуждать и в других случаях, в частности когда дело касается общего отечества и той местности, где мы родились.

6. *Природосообразное* воспитание и образование, которое осуществляется в соответствии с установленными законами человеческой природы, стремящейся к свободному развитию.

Этот принцип исключает прихоть и произвол, основанные на авторитете воспитательные истины, правила, системы и некритически воспринятые предписания. Он требует изучения, признания, уважения и учета индивидуальных особенностей воспитанника и ученика и предполагает, что воспитатель и учитель имеют психологическое образование.

7. *Заботливое попечение* государства, общин и родителей о воспитании и образовании юношества и народа, которое является главнейшим, важнейшим и труднейшим из всех человеческих дел. Поэтому - уважение к сословию воспитателей и учителей, создание им достойного положения, предоставление основательного теоретического и практического образования, обеспечение их вознаграждением, соответствующим важности и трудности их призвания. Последнее должно дать им возможность целиком и полностью посвятить себя своему делу, продолжать собственное образование и освободить их от нужды и забот о существовании.

В свете этих требований, обеспечивающих при помощи соответствующих средств достижение великой цели, мы должны при знакомстве с действительным положением вещей питать надежду, что придет время, когда, наконец, обратят самое серьезное внимание на указанные явления. Мы должны уповать и на то, что грядущие поколения будут проникнуты убеждением, что лучшим показателем степени образования, равно как культуры, бескультурья и грубости, может служить то, в какой мере удовлетворены или не удовлетворены вышеуказанные требования.

8. Высшее руководство делом воспитания и обучения со стороны теоретически и практически подготовленных школьных деятелей *всех* категорий, т. е. инспекция над школами и руководство учителями, осуществляемая соответствующими специалистами. (...)

Инспекторов школ и руководителей-учителей надо выбирать из того сословия, у которого имеется наибольшее знание дела и обусловленная им любовь к предмету! Нарушение этого требования, которое имеет место в действительности, вызывает частые отклонения от подлинной цели школы и различные заблуждения на этом пути.

9. *Корпоративная организация учителей одной и той же категории* для защиты и развития свободной деятельности среди ее членов в пределах их назначения (или задач), для развития успешной профессиональной деятельности снизу и изнутри, для образования учреждений, обеспечивающих оживленную связь между членами и их духовный прогресс.

Подобно тому как в каждом созданном природой организме каждый его член, являясь жизнеспособным органом, выполняет известную функцию, так и

в благоустроенном общественном организме каждое сословие должно иметь свои функции. При этом оно может в той степени пользоваться самостоятельностью и свободой движения, в какой они допускаются общей целью и требуются внутренней, живой деятельностью органа, но главное значение имеют внутренние стимулы. Желательны и внешние побуждения. Предоставьте простор благородным побуждениям человеческой природы и не препятствуйте стремлению к единению, - и сами собой возникнут организации, необходимые для прогресса и продолжения образования их членов. Мысли у людей лучше, когда они состоят в самостоятельных, свободных обществах, а не находятся в одиночестве. Общества представляют прекрасную возможность довести до всеобщего сведения и критические оценки, созревшие в тиши мысли, и удавшиеся опыты. Чем шире диапазон свободного движения, тем больше развиваются живые творческие силы, тем счастливее чувствуют себя стремящиеся. Напротив, чем более суживают круг деятельности, тем более изолируют людей, чем более хиреет их мысль, тем несчастнее они себя чувствуют. Кто не хочет или не имеет возможности сообщать свои мысли, тот стоит на верном пути к отупению. Кто не любит свободу движения и развития, тот, конечно, не может быть хорошим воспитателем и учителем. Кто не ощущает в себе потребности объединения с товарищами по деятельности и не скорбит душевно, если это побуждение находит естественные или даже непреодолимые препятствия, тот может быть кем угодно, но только не учителем, побуждающим задатки человеческой природы к их интенсивному развитию.

10. Попечение о вдовах и воспитание сирот покойных учителей. Это - продиктованная долгом и почетная задача, стоящая перед самым учительским сословием. Пусть оно поддерживает вдов и своих членов, заботится о воспитании осиротевших детей, помещая их в хорошие (учительские) семьи или отдавая в воспитательные учреждения (благотворительные заведения в духе *Песталоцци*). Ни для кого не может быть так тяжела мысль, что его дети будут жить в бедности, нужде и нищете, став «жертвой суровой действительности», как для человека, который посвятил свою жизнь воспитанию чужих детей, преимущественно детей бедноты, и, отдав свои силы этому благородному делу, не имел возможности оставить средства для воспитания собственных детей.

Неужели на его долю должен выпасть этот самый страшный жребий, который только может достаться бедному человеку? Неужели в его смертный час он будет вынужден испытать эту невыносимую боль?

Пусть он этого не испытает! Что для одного было невозможным, стало возможным благодаря объединению сил и в некоторых местах уже осуществляется. Пусть повсюду будет так!

Эти *десять* требований, по моему мнению, *существенные условия*, от признания осуществления которых зависит успех общественного воспитания и образования юного поколения и успешная деятельность народных учителей; соответствующие им *побочные условия* придут сами собой. *Эти главные*

условия указывают цели стремлений воспитателей и учителей, имеющие постоянное значение.

Там же. - С. 235-246.

Примечания

¹ - «Ты являешься хорошим человеком своего времени в той мере, в какой ты хороший гражданин. Если считается неудобным и даже недозволенным не следовать нравам и обычаям того круга, в котором ты живешь, то разве ты не менее обязан считаться в своей деятельности с потребностями и вкусами твоего века». (Шиллер. «Об эстетическом воспитании».)

² - Статья интересна как своего рода педагогическое кредо Дистервега - очень сжатое и четкое определение его педагогической позиции. В ней Дистервег уже в конце своей жизни как бы подытоживает те принципы, которых он придерживался в своей педагогической деятельности и в своем учении; точнее определяет свою позицию в отношении к религии, как рационалистическое христианство, протестует против вероисповеданий, обрядовой религии и конфессиональной школы; требует улучшения положения учителей и зовет их к профессиональному объединению.

³ - Положение Дистервега о том, что особенности развития той или иной нации якобы определяются свободным развитием и деятельностью национального духа, является выражением его идеалистического понимания хода исторического процесса.

⁴ - Выступая против догматической, церковной религии, Дистервег не мог отрешиться от религии вообще. Он отождествляет христианство с гуманностью, идеализирует христианство, наделяет его такими чертами, какими христианство не обладало.

Этой идеализации христианства необходимо противопоставить истинный характер христианства, вскрытый Марксом. «Социальные принципы христианства оправдывали античное рабство, превозносили средневековое крепостничество и умеют также, в случае нужды, защитить, хотя и с жалкой гримасой, современное угнетение пролетариата... Социальные принципы христианства провозглашают все гнусности угнетателей против угнетаемых либо справедливым наказанием за первородный и другие грехи, либо испытанием, которое господь в своей премудрости ниспосылает искупленным им людям. Социальные принципы христианства превозносят трусость, презрение к самому себе, самоунижение, подчинение, смирение...», - писал Маркс в 1847 г. (Сочинения, т. V, стр. 173).

⁵ - К супернатуральному (от *super* - сверх и *natura* - природа) направлению Дистервег относил сторонников теологической точки зрения, провозглашавших первенство веры над разумом,

⁶ - Большинство уроков, которые даются учащимся в хорошей школе, являются *уроками труда*. Работают ведь не только руками, но и головой. Умственная работа является в школе основной. Благодаря труду школа приобретает *практический* характер. Это слово, смысл которого часто извращается (многие учителя часто повторяют знакомый припев «только чисто

практически)), не должно пониматься в том смысле, что практическое обучение в основном сводится к привитию учащимся (механическим путем) необходимейших им в жизни навыков и заученных знаний. Настоящее практическое обучение заключается главным образом в том, что у учащихся приобретает умение найти выход в любом положении, что невозможно без развития задатков или, как принято выражаться, без формального образования. Голая практика совершенно непрактична; подлинная практика является навыком, опирающимся на познание. (Прим. авт.)

⁷ - Дистервег не только не отрицал систематического (в смысле стройности, последовательности каждого учебного предмета) преподавания, но, наоборот, настаивал на этом. Здесь он употребляет этот термин в особом значении, противопоставляя свой метод догматическому, дедуктивному схоластическому преподаванию.

⁸ - «Не абстрактным!» Каких только упреков нам не приходится выслушивать по поводу того, что наш метод обучения якобы является «абстрактным», и выслушивать притом от тех, которые не умеют, не могут и не хотят преподавать иначе, как словесным путем! В чем же собственно заключается наша абстрактность? В применении наглядности, в выведении законов из конкретных фактов (в индукции), или же в практической деятельности и работе? Следует хотя бы заглянуть в наши учебники по языку, арифметике, геометрии, астрономии, задуматься над тем, почему мы являемся сторонниками идеи детского сада, почему мы стремимся доказать необходимость труда и т.д., а уже затем нас судить! Однако все это бесполезно до тех пор, пока приверженцы словесного обучения будут считаться лучшими школьными руководителями. (Прим. авт.)

⁹ - Указывая, что развивающее и воспитывающее обучение не должно быть материалистическим, Дистервег под «материалистическим» имеет в виду узкоутилитарное, деляческое направление в обучении.

Н.И. Пирогов

ВОПРОСЫ ЖИЗНИ

ПИРОГОВ НИКОЛАЙ ИОАНОВИЧ (1810-1881), ученый, хирург, педагог, Россия.

Исключительные способности П. обнаружили еще в детстве. В 14 лет он поступает на медицинский факультет Московского университета, в 17 - получает диплом врача, затем - научная командировка за рубеж, кафедра в Дерпте, где началась его педагогическая деятельность. К 30 годам - известный хирург. Проводил безупречные исследования, работал в экстремальных ситуациях (участвовал в Крымской войне), написал множество трудов по хирургии, стал создателем научной военно-полевой хирургии. Помимо медицинского, П. получил основательное гуманитарное образование, которое

постоянно пополнял. По многосторонности научных интересов и талантов его сравнивают с Ломоносовым.

В педагогику П. вошел статьей «Вопросы жизни», которая положила начало общественно – педагогическому движению 60-х гг. XIX в. Свою педагогику он назвал «духовно-нравственной». Очевидно, потому, что защищал общечеловеческий характер воспитания, где приоритетными являются ценности мировой цивилизации. Добивался, чтобы школа изменилась и готовила широко образованного человека. Будучи медиком, доказывал, что гуманитарные предметы в гимназии, и в университете столь же важны, как и естествознание, потому что они «касаются самой важной духовно-нравственной стороны нашей жизни». С продолжающейся же дифференциацией и специализацией наук значение гуманитарного знания как средства поддержания нравственности в обществе возрастает. Только человек с высокими нравственными убеждениями способен противиться «соблазнам современного общества» (карьеризм, притворство, лицемерие, личная выгода и др.). Иначе, утверждает П., существующие ныне раздвоение личности на «быть» и «казаться» сохранится, что губительно и для самой личности.

П. и сам давал примеры высокого нравственного поведения, собственно, такой была вся его жизнь. Давая согласие принять должность попечителя Одесского учебного округа, он оговорил ее дерзким по тем временам условием: дать ему возможность действовать в соответствии со своими педагогическими убеждениями.

Отставкой с поста попечителя учебного округа педагогическая деятельность П. не закончилась, за границей он изучал системы образования разных стран и подготовил *Проекты новых уставов российских народных училищ, гимназий и университетов*. Как ученый-патриот П. исходил не только из педагогических соображений, но и из интересов социально-экономического развития страны. Прежде всего, он отвергал сословные ограничения в образовании как «монополию привилегированных каст».

Духовно-нравственная педагогика П. получила поддержку широких слоев населения, содействовала развитию сильного общественно-педагогического движения, что и обусловило ее хотя и неполный, но значительный успех. Деятельность П. по изменению цели и характера воспитания, гуманизации образования привела к отмене телесных наказаний учащихся, существенным изменениям в учебно-воспитательной работе. *Его* проект о системе среднего образования оказал огромное влияние на школьную реформу 1864 г. Отечественная школа выходила на новые рубежи, становилась авторитетной. Закладывались традиции, которых придерживались лучшие гимназии и другие учебные заведения России до 1917 г.

Вопросы жизни
Отрывок из забытых бумаг, выведенный на свет неофициальными
статьями «Морского сборника» о воспитании

Первая редакция

- К чему вы готовите вашего сына? - кто-то спросил меня.

- Быть человеком, - отвечал я.

- Разве вы не знаете, - сказал спросивший, - что людей собственно нет на свете; это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди.

Правда это или нет?

Мы живем, как всем известно, в девятнадцатом веке, «по преимуществу», практическом. (...)

К счастью еще, что наше общество успело так организовать, что оно для большей массы людей, само без их сознания, задает и решает вопросы жизни и дает этой массе, пользуясь силой ее инерции, известное направление, которое оно считает лучшим для своего благосостояния.

Несмотря, однако, на преобладающую в массе силу инерции, у каждого из нас осталось еще столько внутренней самостоятельности, чтобы напомнить нам, что мы, живя в обществе и для общества, живем еще и сами собой и в самих себе.

Но, узнав по инстинкту или по опыту, что общество приняло известное направление, нам все-таки ничего не остается более делать, как согласовать проявления нашей самостоятельности как можно лучше с направлением общества. Без этого мы или разладим с обществом и будем терпеть и бедствовать, или основы общества начнут колебаться и разрушаться.

Итак, как бы ни была велика масса людей, следующих бессознательно данному обществом направлению, как бы мы все ни старались для собственного блага приспособлять свою самостоятельность к этому направлению, всегда останется еще много таких из нас, которые сохранят довольно сознания, чтобы вникнуть в нравственный свой быт и задать себе вопросы: в чем состоит цель нашей жизни? Какое наше назначение? К чему мы призваны? Чего должны искать мы?

Как мы принадлежим к последователям христианского учения, то казалось бы, что воспитание должно нам класть в рот ответы.

Но это предположение возможно только при двух условиях:

во-первых, если воспитание приноровлено к различным способностям и темпераменту каждого, то развивая, то обуздывая их;

во-вторых, если нравственные основы и направление общества, в котором мы живем, совершенно соответствуют направлению, сообщаемому нам воспитанием.

Первое условие необходимо, потому что врожденные склонности и темперамент каждого подсказывают ему, впадет и невпадет, что он должен делать и к чему стремиться.

Второе условие необходимо, потому что без него, какое бы направление ни было нам дано воспитанием, мы, видя, что поступки общества не соответствуют этому направлению, непременно удалимся от него и собьемся с пути.

Но, к сожалению, наше воспитание не достигает предполагаемой цели, потому что:

Во-первых, наши склонности и темпераменты не только слишком разнообразны, но еще и развиваются в различное время; воспитание же наше, вообще однообразное, начинается и оканчивается для большей части из нас в одни и те же периоды жизни. Итак, если воспитание, начавшись для меня слишком поздно, не будет соответствовать склонностям и темпераменту, развившимся у меня слишком рано, то как бы и что бы оно мне ни говорило о цели жизни и моем назначении, мои рано развившиеся склонности и темперамент будут мне все-таки нашептывать другое.

От этого сбивчивость, разлад и произвол.

Во-вторых, талантливые, проникательные и добросовестные воспитатели так же редки, как и проникательные врачи, талантливые художники и даровитые законодатели. Число их не соответствует массе людей, требующих воспитания.

Не в этом, однако же, еще главная беда. Будь воспитание наше, со всеми его несовершенствами, хотя бы равномерно только приноровлено к развитию наших склонностей, то после мы сами чутьем, еще могли бы решить основные вопросы жизни. Добро и зло вообще довольно уравновешены в нас. Поэтому нет никакой причины думать, чтобы наши врожденные склонности, даже и мало развитые воспитанием, влекли нас более к худому, нежели к хорошему. А законы хорошо устроенного общества, вселяя в нас доверенность к правосудию и прозорливости правителей, могли бы устранить и последнее влечение ко злу.

Но вот главная беда:

Самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество. (...)

Во всех обнаруживаниях, до крайней мере, жизни практической и даже отчасти и умственной, мы находим резко выраженное, материальное, почти торговое стремление, основанием которого служит идея о счастье и наслаждениях в жизни здешней.

Выступая из школы в свет, что находим мы, воспитанные в духе христианского учения? Мы видим то же самое разделение общества на толпы, которое было и во времена паганизма, с тем отличием, что языческие увлекались разнородными, нравственно-религиозными убеждениями различных школ и действовали, следуя этим началам, последовательно; а наши действуют по взглядам на жизнь, произвольно ими принятым и вовсе не согласным с религиозными основами воспитания, или и вовсе без всяких взглядов.

Мы видим, что самая огромная толпа следует бессознательно, по силе инерции, толчку, данному ей в известном направлении. Развитое чувство индивидуальности вселяет в нас отвращение пристать к этой толпе.

Мы видим другие толпы, несравненно меньшие по объему, увлекаемые хотя также, более или менее, по направлению огромной массы, но следующие уже различным взглядам на жизнь, стараясь то противоборствовать этому увлечению, то оправдать пред собой слабость и недостаток энергии.

Взглядов, которым следуют эти толпы, наберется много.

Разобрав, нетрудно убедиться, что в них отзываются те же начала эпикуреизма, пиронизма, цинизма, платонизма, эклектизма, которые руководствовали и поступками языческого общества, - но лишенные корня, безжизненные и в разладе с вечными истинами, перенесенными в наш мир воплощенным словом.

Вот, например, *первый* взгляд, очень простой и привлекательный. Не размышляйте, не толкуйте о том, что необъяснимо. Это, по малой мере, лишь потеря одного времени. Можно, думая, потерять и аппетит и сон. Время же нужно для трудов и наслаждений. Аппетит для наслаждения и трудов. Сон опять для трудов и наслаждений. Труды и наслаждения для счастья.

Вот *другой* взгляд - высокий. Учитесь, читайте, размышляйте и извлекайте из всего самое полезное. Когда ум ваш просветлеет, вы узнаете, кто вы и что вы. Вы поймете все, что кажется необъяснимым для черни. Поумнев, поверьте, вы будете действовать как нельзя лучше. Тогда предоставьте только выбор вашему уму, и вы никогда не сделаете промаха.

Вот *третий* взгляд - старообрядческий.. Соблюдайте самым точным образом все обряды и поверья. Читайте только благочестивые книги; но в смысл не вникайте. Это главное для спокойствия души. Затем, не размышляя, живите так, как живется.

Вот *четвертый* взгляд - практический. Трудясь, исполняйте ваши служебные обязанности, собирая копейку на черный день. В сомнительных случаях, если одна обязанность противоречит другой, избирайте то, что вам выгоднее, или, по крайней мере, что для вас менее вредно. Впрочем, предоставьте каждому спасаться на свой лад. Об убеждениях, точно так же, как и о вкусах, не спорьте и не хлопчите. С полным карманом можно жить и без убеждений.

Вот *пятый* взгляд - также практический в своем роде. Хотите быть счастливым, думайте себе что вам угодно и как вам угодно; но только строго соблюдайте все приличия и умеете с людьми уживаться. Про начальников и нужных вам людей никогда худо не отзывайтесь и ни под каким видом не противоречьте. При исполнении обязанностей, главное, не горячитесь. Излишнее рвение не здорово и не годится. Говорите чтобы скрыть, что вы думаете. Если не хотите служить ослами другим, то сами на других верхом ездите; только молча, в кулак себе, смейтесь.

Вот *шестой* взгляд - очень печальный. Не хлопчите, лучшего ничего не придумаете. Новое только то на свете, что хорошо было забыто. Что будет, то будет. Червяк на куче грязи, вы смешны и жалки, когда мечтаете, что вы стремитесь к совершенству и принадлежите к обществу прогрессистов. Зритель и комедиант поневоле, как ни бейтесь, лучшего не сделаете. Белка в колесе, вы

забавны, думая, что бежите вперед. Не зная, откуда взялись, вы умрете, не зная, зачем жили.

Вот *седьмой* взгляд - очень веселый. Работайте для мотиона и наслаждайтесь, покуда живете. Ищите счастья, но не ищите его далеко, - оно у вас под руками. Какой вам жизни еще лучше нужно? Все делается к лучшему. Зло - это одна фантазмагория для вашего же развлечения, тень, чтобы вы лучше могли услаждаться светом. Пользуйтесь настоящим и живите себе припеваючи.

Вот *восьмой* взгляд - очень благоразумный. Отделяйте теорию от практики. Принимайте какую вам угодно теорию, для вашего развлечения, но на практике узнавайте, главное, какую роль вам выгоднее играть; узнав, выдержите ее до конца. Счастье - искусство. Достигнув его трудом и талантом, не забывайтесь; сделав промах, не пеняйте и не унывайте. Против течения не плывите.

И прочее, прочее, и прочее.

Убеждаясь при вступлении в свет в этом разладе основной мысли нашего воспитания с направлением общества, нам ничего более не остается, как впасть в одну из трех крайностей:

Или мы пристаем к одной какой-нибудь толпе, теряя всю нравственную выгоду нашего воспитания. Увлекаясь материальным стремлением общества, мы забываем основную идею Откровения. Только иногда, мельком, в решительном мгновении жизни, мы прибегаем к спасительному его действию, чтобы на время подкрепить себя и утешить.

Или мы начинаем дышать враждой против общества. Оставаясь еще верными основной мысли христианского учения, мы чувствуем себя чужими в мире искаженного на другой лад паганизма, недоверчиво смотрим на добродетель ближних, составляем секты, ищем прозелитов, делаемся мрачными презрителями и недоступными собратами.

Или мы отдаемся произволу. Не имея твердости воли устоять против стремления общества, не имея довольно бесчувственности, чтобы отказаться совсем от спасительных утешений Откровения, довольно безнравственными и неблагодарными, чтобы отвергать все высокое и святое, мы оставляем основные вопросы жизни нерешенными, избираем себе в путеводители случай» переходим от одной толпы к другой, смеемся и плачем с ними для рассеяния, колеблемся и путаемся в лабиринте непоследовательности и противоречий.

Подвергнув себя *первой* крайности, мы пристаем именно к той толпе, к которой всего более влекут нас наши врожденные склонности и темперамент.

Если мы родились здоровыми и даже чересчур здоровыми, если материальный быт наш развился энергически и чувственность преобладает в нас, то мы склоняемся на сторону привлекательного и веселого взглядов.

Если воображение у нас не господствует над умом, если инстинкт превозмогает рассудок, а воспитание наше было более реальное, - то мы делаемся последователями благоразумного или одного из практических взглядов.

Если, напротив, при слабом или нервном телосложении, мечтательность составляет главную черту нашего характера, инстинкт управляется не умом, а

воображением, воспитание же не было реальным, - мы увлекаемся то религиозным, то печальным взглядами, то переходим от печального к веселому и даже к привлекательному.

Если, наконец, воспитание сделало из ребенка старуху, не дав ему быть ни мужчиной, ни женщиной, ни даже стариком, или при тусклом уме преобладает воображение, или при тусклом воображении тупой ум, - то выбор падает на ложнорелигиозный взгляд.

Впоследствии различные внешние обстоятельства, материальные выгоды, круг и место наших действий, слабость воли, состояние здоровья и т. п. нередко заставляют нас переменять эти взгляды и быть, поочередно, ревностными последователями то одного, то другого.

Если кто-нибудь из нас сейчас при вступлении в свет или и после, переходя от одной толпы к другой, наконец остановился в выборе на каком-нибудь взгляде, - то это значит, что он потерял всякую склонность переменить или перевоспитать себя; это значит он вполне удовлетворен своим выбором; это значит, он решил, как умел или как ему хотелось, основные вопросы жизни. Он сам себе обозначил и цель, и назначение, и призвание. Он слился с какой-нибудь толпой. Он счастлив по-своему. Человечество, конечно, немного выиграло приобретением этого нового адепта, но и не потеряло.

Если бы поприще каждого из нас всегда непременно оканчивалось таким выбором одной толпы или одного взгляда; если бы пути и направления последователей различных взглядов шли всегда параллельно одни с другими и с направлением огромной толпы, движимой силой инерции, то все бы тем и кончилось, что общество осталось бы вечно разделенным на одну огромную толпу и несколько меньших. Столкновений между ними нечего бы было спасаться. Все бы спокойно забыли то, о чем им толковало воспитание. Оно сделалось бы продажным билетом для входа в театр. Все шло бы спокойно. Жаловаться было бы не на что. Но вот беда:

Люди, родившиеся с притязаниями на ум, чувство, нравственную волю, иногда бывают слишком восприимчивы к нравственным основам нашего воспитания, слишком проницательны, чтобы заметить, при первом вступлении в свет, резкое различие между этими основами и направлением общества, слишком совестливы, чтобы оставить без сожаления и ропота высокое и святое, слишком разборчивы, чтобы довольствоваться выбором, сделанным почти поневоле или по неопытности. Недовольные, они слишком скоро разлаживают с тем, что их окружает, и, переходя от одного взгляда к другому, вникают, сравнивают и пытаются; все глубже и глубже роются в рудниках своей души и, неудовлетворенные стремлением общества, не находят и в себе внутреннего спокойствия; хлопочут, как бы согласить вопиющие противоречия; оставляют поочередно и то и другое; с энтузиазмом и самоотвержением ищут решения столбовых вопросов жизни; стараются, во что бы то ни стало, перевоспитать себя и тщатся *проложить новые пути*.

Люди, родившиеся с преобладающим чувством, живостью ума и слабостью воли, не выдерживают этой внутренней борьбы, устают, отдаются на произвол и бродят на распутье. Готовые пристать туда и сюда, они делаются,

по мере способностей, то неверными слугами, то шаткими господами той или другой толпы.

А, с другой стороны, удовлетворенные и ревностные последователи различных взглядов не идут параллельно ни с массой, ни с другими толпами. Пути их пересекаются и сталкиваются между собой. Менее ревностные, следуя вполнине нескольким взглядам вместе, образуют новые комбинации.

Этот разлад сектаторов и инертной толпы, этот раздор нравственно-религиозных основ нашего воспитания с столкновением противоположных направлений общества, при самых твердых политических основаниях, может все-таки рано или поздно поколебать его.

На беду еще, эти основы не во всех обществах крепки, движущиеся толпы громадны, а правительства, как история учит, не всегда дальнорорки.

Существуют только три возможности или три пути вывести человечество из этого ложного и опасного положения:

Или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества. *Или* переменить направление общества. *Или*, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой.

Следовать первым путем не значило бы ли исказить то, что нам осталось на земле святого, чистого и высокого. Одна только упругая нравственность фарисеев и иезуитов может подделываться высоким к низкому и соглашать произвольно вечные истины наших нравственно-религиозных начал с меркантильными и чувственными интересами, преобладающими в обществе. История показала, чем окончились попытки папизма, под личиной иезуитства.

Изменить направление общества есть дело Промысла и времени.

Остается третий путь. Он труден, но возможен: избрав его, придется многим воспитателям сначала перевоспитать себя.

Приготовить нас с юных лет к этой борьбе - значит именно:

«Сделать нас людьми», то есть тем, чего не достигнет ни одна наша реальная школа в мире, заботясь сделать из нас, с самого нашего детства, негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов.

Человеку не суждено и не дано столько нравственной силы, чтобы сосредоточивать все свое внимание и всю волю, в одно и то же время, на занятиях, требующих напряжения совершенно различных свойств духа.

Погнавшись за двумя зайцами, ни одного не поймаешь. На чем основано приложение реального воспитания к самому детскому возрасту?

Одно из двух: или в реальной школе, назначенной для различных возрастов (с самого первого детства до юности), воспитание для первых возрастов ничем не отличается от обыкновенного, общепринятого; или же воспитание этой школы с самого его начала и до конца есть совершенно отличное, направленное исключительно к достижению одной известной, практической цели.

В первом случае, нет никакой надобности родителям отдавать детей до юношеского возраста в реальные школы, даже и тогда, если бы они, во что бы

то ни стало, самоуправно и самовольно назначили своего ребенка еще с пеленок для той или другой касты общества.

Во втором случае, можно смело утверждать, что реальная школа, имея преимущественной целью практическое образование, не может в то же самое время сосредоточить свою деятельность на приготовлении нравственной стороны ребенка к той борьбе, которая предстоит ему впоследствии при вступлении в свет.

Да и приготовление это должно начаться в том именно возрасте, когда в реальных школах все внимание воспитателей обращается преимущественно на достижение главной, ближайшей цели, заботясь, чтобы не пропустить времени и не опоздать с практическим образованием. Курсы и сроки учения определены. Будущая карьера резко обозначена. Сам воспитанник, подстрекаемый примером сверстников, только в том и полагает всю свою заботу, как бы скорее выступить на практическое поприще, где воображение ему представляет служебные награды, корысть и другие идеалы окружающего его общества.

Отвечайте мне, положив руку на сердце, можно ли надеяться, чтобы юноша в один и тот же период времени изготавлялся выступить на поприще, не самым им избранное, прельщался внешними материальными выгодами этого, заранее для него определенного поприща и, вместе с тем, серьезно и ревностно изготавлялся к внутренней борьбе с самим собой и с увлекательным направлением света?

Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать: он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться; он не за свое не возьмется.

Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане.

Значит ли это, что я предлагаю вам закрыть и уничтожить реальные и специальные школы?

Нет, я восстаю только против двух вопиющих крайностей.

Для чего родители так самоуправно распоряжаются участью своих детей, назначая их, едва выползших из колыбели, туда, где по разным соображениям и расчетам предстоит им более выгодная карьера?

Для чего реально-специальные школы принимаются за воспитание тех возрастов, для которых общее человеческое образование несравненно существеннее всех практических приложений?

Кто дал право отцам, матерям и воспитателям властвовать самоуправно над благими дарами творца, которыми он снабдил детей?

Кто научил, кто открыл, что дети получили врожденные способности и врожденное призвание играть именно ту роль в обществе, которую родители сами им назначают? - Уже давно оставлен варварский обычай выдавать дочерей замуж поневоле, а невольный и преждевременный брак сыновей с их будущим

поприщем допущен и привилегирован; заказное их венчание с наукой празднуется и прославляется, как венчание дождя с морем!

И разве нет другого средства, другого пути, другого механизма для реально-специального воспитания? Разве нет другой возможности получить специально-практическое образование в той или другой отрасли человеческих знаний, как распространяя его на счет общего человеческого образования?

Вникните и рассудите, отцы и воспитатели! (...)

В различных странах, по мере временных, иногда случайных надобностей, возникало и усваивалось более то университетское, или общечеловеческое, то прикладное, или специальное, направление воспитания.

Но ни одно образованное правительство как бы оно ни нуждалось в специалистах, не могло не убедиться в необходимости общечеловеческого образования. Правда, в некоторых странах университетские факультеты почти превратились в специальные училища; но нигде еще не исчезло совершенно их существенное и первобытное стремление к главной цели: общечеловеческому образованию.

Имея в виду этот прямой, широко открытый путь к *«образованию людей»*, для чего бы, казалось, им не пользоваться?

Для чего бы не приспособить его еще лучше к вопиющим потребностям настоящего?

Для чего не расширить и не открыть его еще более для нас, столь нуждающихся в истинно человеческом воспитании?

Но общечеловеческое воспитание не состоит еще в одном университете; к нему принадлежат и приготовительно-университетские школы, направленные к одной и той же благой и общей цели, учрежденные в том же духе и с тем же направлением.

Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми.

Поэтому все до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и их таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения. Недаром известные сведения исстари называются: *«humaniora»*, т. е. необходимые для каждого человека. Эти сведения с уничтожением язычества, с усовершенствованием наук, с развитием гражданского быта различных наций, измененные в их виде, остаются навсегда, однако же, теми же светильниками на жизненном пути и древнего и нового человека.

Итак, направление и путь, которым должно совершаться общечеловеческое образование для всех и каждого, кто хочет заслужить это имя, ясно обозначено.

Оно есть самое естественное и самое непринужденное.

Оно есть самое удобное и для правительств и для подданных.

Для правительств, потому что все воспитанники до известного возраста будут образовываться, руководимые совершенно одним и тем же направлением, в одном духе, с одной и той же целью; следовательно, нравственно-научное воспитание всех будущих граждан будет находиться в

одних руках. Все виды, все благие намерения правительства к улучшению просвещения будут исполняться последовательно, с одинаковой энергией и одноведомственными лицами.

Для подданных потому, что воспитанники до вступления их в число граждан будут дружно пользоваться одинаковыми правами и одинаковыми выгодами воспитания.

Это тождество духа и прав воспитания должно считать выгодными не потому, что будто бы вредно для общества разделение его на известные *корпорации*, происходящие от разнообразного воспитания. Нет, напротив, я вижу в поощрении корпорации средство поднять нравственный быт различных классов и сословий, вселить в них уважение к их занятиям и к кругу действий, определенному для них судьбой. Но чтобы извлечь пользу для общества из господствующего духа корпораций, нужно способствовать к его развитию не прежде полного развития всех умственных способностей в молодом человеке. Иначе должно опасаться, что это же самое средство будет и ложно понято и некстати приложено.

Есть, однако же, немаловажные причины, оправдывающие существование специальных школ во всех странах и у всех народов.

Сюда относится почти жизненная потребность для некоторых наций в специальном образовании граждан по различным отраслям сведений и искусств, самых необходимых для благосостояния и даже для существования страны, а именно когда ей предстоит постоянная необходимость пользоваться как можно скорее и как можно обширнее плодами образования молодых специалистов.

Но, *во-первых*, нет ни одной потребности для какой бы то ни было страны, более существенной и более необходимой, как потребность «в истинных людях». Количество не устоит перед качеством. А если и превозможет, то все-таки, рано или поздно, подчинится непроизвольно, со всей его громадностью духовной власти качества.

Это историческая аксиома.

Во-вторых, общечеловеческое, или университетское, образование нисколько не исключает существования таких специальных школ, которые занимались бы практическим, или прикладным, образованием молодых людей, уже приготовленных общечеловеческим воспитанием.

А специальные школы и целое общество несравненно более выиграют, имея в своем распоряжении нравственно и научно, в одном духе и в одном направлении приготовленных учеников.

Учителям этих школ придется сеять уже на возделанном и разработанном поле. Ученикам придется легче усваивать принимаемое. Наконец, развитие духа корпораций, понятие о чести и достоинстве тех сословий, к вступлению в которые готовят эти школы, будет и своевременно и сознательно для молодых людей, достаточно приготовленных общечеловеческим воспитанием.

Да и какие предметы составляют самую существенную цель образования в специальных школах?

Разве не такие, которые требуют для их изучения уже полного развития душевных способностей, телесных сил, талантов и особого призвания?

К чему же, скажите, спешить так и торопиться со специальным образованием? К чему начинать его так преждевременно?

К чему променивать так скоро выгоды общечеловеческого образования на прикладной, односторонний специализм?

Я хорошо знаю, что исполинские успехи наук и художеств нашего столетия сделали специализм необходимой потребностью общества; но в то же время никогда не нуждались истинные специалисты так сильно в общечеловеческом образовании, как именно в наш век.

Односторонний специалист есть или грубый эмпирик, или уличный шарлатан.

Отыскав самое удобное и естественное направление, которым должно вести наших детей, готовящихся принять на себя высокое звание человека, остается еще, главное, решить один из существеннейших вопросов жизни: *«каким способом, каким путем подготовить их к неизбежной, им предстоящей борьбе».*

Каков должен быть юный атлет, приготавливающийся к этой роковой борьбе?

Первое условие: он должен иметь от природы хотя какое-нибудь *притязание на ум и чувство.*

Пользуйтесь этими благими дарами творца: но не делайте одаренных бессмысленными поклонниками мертвой буквы, дерзновенными противниками необходимого на земле авторитета, суемудрыми приверженцами грубого материализма, восторженными расточителями чувства и воли я холодными адептами разума. - Вот второе условие.

Вы скажете, что это общие, риторические фразы.

Но я не виноват, что без них не могу выразить того идеала, которого достигнуть я так горячо, так искренно желаю и моим и вашим детям.

Не требуйте от меня большего, больше этого у меня нет ничего на свете.

Пусть ваши педагоги с глубоким знанием дела, лучше меня одаренные, с горячей любовью к правде и ближнему, постараются из моих и ваших детей сделать то, чего я так искренно желаю, и я обещаюсь никого не беспокоить риторическими фразами, а молчать и молча за них молиться.

Поверьте мне. Я испытал эту внутреннюю, роковую борьбу, к которой мне хочется приготовить, исподволь и заранее, наших детей; мне делается страшно за них, когда я подумаю, что им предстоят те же опасности, и не знаю, - тот ли же успех. (...)

Но потомство - бессмертие земли! Не должны ли мы дорожить его сочувствием?

Да, все, что живет на земле животнo-духовной жизнью, и в грубом инстинкте, и в идеале высоко проявляет мысль о потомстве и, бессознательно и сознательно, стремится жить в нем. О, если бы самопознание хотя бы только до этой степени могло быть развито в толпах, бегущих отвлечения! Если бы этот слабый проблеск идеи бессмертия одушевил их, то и тогда бы уже земное

бытие человечества исполнилось делами, перед которыми потомство преклонилось бы с благоговением. Тогда история, до сих пор оставленная человечеством исполнилась делами, перед которыми потомство приклонилось бы с благоговением. Тогда история, до сих пор оставленная человечеством без приложения, достигала бы своей цели остерегать и одушевлять его.

Не говорите, что не всякий может действовать для потомства. Всякий в своем кругу. Одна суетность и близорукость ищут участия в настоящем.

Вы дошли теперь до убеждения, что, живя здесь, на земле, вы привязаны участием к этой отчизне, - должны искать его;

но отыскивая, должны жить и не в настоящем, я в потомстве.

Итак, когда потребность в сочувствии однажды родилась у вас, где искать ее, как не в потомстве всего человечества и вашей собственной семье? (...)

Пирогов Н.И. Избранное

педагогические сочинения.- М., 1953.-С.55-79.

В.Г. Белинский О ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

БЕЛИНСКИЙ ВИССАРИОН ГРИГОРЬЕВИЧ (1811-1847),
литературный критик-публицист, философ. Россия.

Родился в Свеаборге, детские годы прошли в Пензенской губернии. Учился в Московском университете на философском факультете (отделение словесности), был исключен по политическим мотивам. Работал в журналах, в частности в «Отечественных записках», и «Современнике», в своих статьях обращался и к вопросам воспитания.

Взгляды Б. в течение жизни существенно менялись в сторону большего радикализма и оппозиционности властям. В начале 40-х гг. приходит к идеям *революционно демократической педагогики*, став одним из ее основоположников. Критиковал сословную систему воспитания с ее идеологическими принципами «православия, самодержавия и народности», считал возможным покончить с ней, только ликвидировав крепостнический строй. Официальным целям воспитания, школьной муштре противопоставлял идею *общечеловеческого воспитания*, одинакового для всех, независимо от происхождения, социального положения, пола.

В центре педагогических взглядов Б. - *проблема личности, индивидуальности* со своим миром страстей, чувств, стремлений. Природе ребенка чужды злые склонности. Поэтому негодно воспитание, которое основывается на поучениях, наказаниях и наградах. Индивидуальность в ребенке следует развивать в лучших гуманитарных традициях. Следует помнить, что создает человека природа, но формирует его общество, и здесь нужно руководствоваться принципом истинной *народности*. Психологический склад личности меняется вместе со временем, это закон жизни. Ребенок, юноша, отрок, человек зрелого и старческого возраста по разному понимают и чувствуют. В формировании личности, ее жизни велика роль деятельности. О человеке, утверждал Б., надо судить не по словам, а по делам. Писал об особенностях юношеского возраста с его ярко проявляющимся энтузиазмом.

Главная задача нравственного воспитания по Б., - развитие в детях чувства собственного достоинства, патриотизма, гуманизма, любви к труду, других качеств человека - борца за новый общественный строй, народное счастье. Обличал безнравственность нейтралитета, а тем более конформизма в общественной жизни, в отстаивании прогресса. Необходимым условием успешного *семейного воспитания* считал высокие нравственные качества воспитателей родителей, их близость к детям, умение поддерживать в них дух свободы, самоуважения, воздействовать на ребенка лаской, эстетическими средствами, не допускать унижительных наказаний. В младшем возрасте - удалять от них все дурное: пусть они полюбят добро. У более старших будить добрые суждения и подвигать их на положительные поступки. В нравственном воспитании в семье и школе велика роль детской литературы и детского чтения.

Вслед за Радищевым В. развивал в России идеи революционного демократизма, в том числе в педагогике, получившие в середине и второй половине 19 в. значительное распространение. Блестящий публицист, он стал популярен среди интеллигенции, учащейся молодежи. Статьи, другие публикации В., среди которых до 60 рецензий на учебники, детские книги;

обсуждались, вызывали споры. Его даже называли «совестью русской интеллигенции», и одним из «властителей дум» ее нескольких поколений. Многих сторонников нашли идеи В. об общечеловеческом воспитании, формировании личности, воспитании в семье. Им положено начало теории и критики детской литературы как особого направления не только в литературоведении, но и в педагогике.

О воспитании детей

Самые, по-видимому, простые и обыкновенные предметы часто бывают, в своей сущности, самыми важными и великими. Все говорят, например, о важном влиянии воспитания на судьбу человека, на его отношение к государству, к семейству, к ближним и к самому себе; но многие ли понимают то, что говорят? Слово еще не есть дело; всякая истина, как бы ни была она несомненна, но если не осуществляется в делах и поступках, произносящих ее, - она есть только слово, пустой звук, та же ложь. Посмотрите внимательнее на отношение родителей к детям, детей к родителям, словом, посмотрите внимательнее на воспитание - и у вас сердце обольется кровью. Ребенок ест что ни попало и сколько хочет: что нужды! говорят нежные родители: ведь он еще дитя! Ребенок мучит собаку или колотит дворового мальчишку: что нужды! восклицают заботливые родители, ведь он еще дитя! Дети ссорятся, кричат между собою, и если их крик, брань и слезы не мешают папеньке и маменьке соснуть после обеда, или поговорить с гостями, - что нужды - ведь они дети, пусть себе ссорятся и кричат: вырастут велики, не будут ссориться и кричать! Перебранившись, а иногда и передравшись друг с другом, дети прибегают к отцу и матери с жалобой друг на друга и помилуйте! стоит ли разбирать детские ссоры! Если вы строги, дайте всем по щелчку, или пересеките всех розгами, чтоб никому не было завидно; если вы добры к детям, или воспитываете их на благородную ногу, - дайте им игрушек или сладостей, да перецеловав их, вышлите от себя, чтобы они опять пошли браниться и драться. Ребенок не учится, не хочет и слышать, чтобы взять в руки книгу: что за нужда, ведь он еще дитя - подрастет, будет поумнее, так станет и учиться! Ребенок хватается за всякую книгу, какая ему ни попадет, хотя бы то была анатомия с картинками, или Аретин с гравюрами: что за нужда - ведь он еще дитя! благо, что охота к книгам есть - пусть лучше навикает читать, чем резвиться! Учитель говорит отцу, что грамматика, которую он купил для сына, не годится, что она или уж устарела, или бестолкова, бессмысленна, что ее не понимает сам автор, не знающий ни духа, ни характера языка: это еще что за новости! восклицает опытный и благоразумный родитель: ведь он дитя - для него всякая книга годится, а за эту я заплатил деньгами, стало быть, хороша!.. А между тем, заговорите с «дражайшими родителями» о детях и воспитании: сколько общих

фраз, сколько ходячих истин наговорят или *нарезонерствуют* они вам! «Ах, дети! да как тяжело иметь детей! сколько забот! надо вырастить да и воспитать!

Мы ничего не щадим для воспитания своих детей! Из последних сил бьемся! Я отдал своих в училище, покупаю книги - тьма расходов! А мы для своих приискали *мадам* (или *мамзель*- провинциальные названия *гувернанток*), чтобы они и по-французски знали и на фортепьянах играли!» В добрый час, дражайшие родители!..

Но это еще только одна сторона воспитания, или того, что так ложно называют воспитанием. Это еще только воспитание, как обыкновенно говорится, на волю Божию, а в самом-то деле, на волю случая, - воспитание природное, воспитание не в переносном, а в этимологическом значении этого слова, т.е. *возкормливание*, - воспитание простонародное, мещанское. Есть еще воспитание попечительное, деликатное, строгое, благородное. В нем на все обращено внимание, ни одна сторона не забыта. При этом воспитании дитя ест и вовремя и в меру, перед обедом непременно ходит гулять с гувернером или гувернанткой, умеренно резвится, занимается гимнастическими упражнениями на красивых вешалках, столбах, перекладинах, по часам учится, в определенную пору встает и ложится. Физическое воспитание в гармонии с нравственным: развитию здоровья и крепости тела соответствует развитие умственных способностей и приобретение познаний. А форма - о, это самое изящество! При опрятности царствует простота и неизысканность, соединенные с благородством, достоинством, хорошим вкусом и хорошим тоном. И это отражается на всем: и в одежде, и в манерах. Одно то чего стоит, что дитя умеет уже скрывать свои чувства, не хвататься жадно за то, чего жадно желает, не обнаруживать удивления и радости к тому, что возбуждает в нем удивление и радость, словом - научается приличию и тону жертвовать всеми своими чувствами, даже самыми святыми, самыми человеческими! (...)

Воспитание! Оно везде, куда ни посмотрите, и его нет нигде, куда ни посмотрите¹. Конечно, вы его можете увидеть даже во всех слоях общества, от самого высшего до самого низшего, но как редкость, как исключение из общего правила. От чего же это? Да от того, что на свете бездна родителей, множество *paras et matans*³, но мало отцов и матерей. (...)

Право рождения - священное право на священное имя отца и матери - против этого никто и не спорит: но не этим еще все оканчивается: тут человек еще не выше животного; есть высшее право - родительской любви. «Да какой же отец или какая мать не любит своих детей?» - говорите вы. Так, но позвольте вас спросить, что вы называете любовью? как вы понимаете любовь? - Ведь и овца любит своего ягненка: она кормит его своим молоком и облизывает языком; но как скоро он меняет ее молоко на злак полей - их родственные отношения оканчиваются. Ведь и г-жа Простакова любила своего Митрофанушку: она нещадно била по щекам старую Еремеевну и за то, что дитя много кушало, и за то, что дитя мало кушало; она любила его так, что если бы он вздумал ее бить по щекам, она стала бы горько плакать, что милое ненаглядное детище больно обколотит об нее свои ручонки. Итак, разве чувство овцы, которая кормит своим молоком ягненка, чувство г-жи

Простаковой, которая, бывши и овцою и коровою, готова еще сделаться и лошадкою, чтобы возить в колясочке свое двадцатилетнее дитя, - разве все это не любовь? - Да, любовь, но какая? Любовь чувственная, животная, которая в овце, как в животном, отличающемся и животною фигурою, имеет свою истинную, разумную, прекрасную и восхищающую сторону, но которая в г-же Простаковой, как в животном, отличающемся человеческою фигурою, вместо овечьей, - бессмысленна, безобразна и отвратительна. (...) Человек есть мир в малом виде, в его организме все стихии природы, первосущные ее силы, вся минеральная природа - металлы и земли; в жизни его организма все процессы природы и минеральное сращение извне, и прозябаемая растительность, и животное развитие изнутри. Он является на свет животным, которое кричит, спит, ест и инстинктивно хватается за грудь, и инстинктивно сердится, когда его от нее отнимают. Но уже с того мгновения, как язык его, от безразличных междометий, начинает постепенно переходить к членораздельным звукам и лепетать первые слова, - в нем уже оканчивается животное и начинается человек, вся жизнь которого, до поры полного мужества, есть не что иное, как непрерывное формирование, делание, становление (...) полным человеком, для полного наслаждения и обладания силами своего духа, как средствами к разумному счастью. Еще младенец, припав к источнику любви - к груди своей матери, он останавливает на ней бессмысленный взгляд молодого животного, но горящий светом разума, хотя и бессознательного; он улыбается своей матери - и в его улыбке светится луч божественной мысли. Во всех проявлениях его любви просвечивает не простое, инстинктивное, но уже нечуждое смысла и разумности чувство: еще ноги его слабы, он не может сделать ими шага для вступления в жизнь, но уже любовь его выше любви животной. Так неужели, после этого, любовь родителей, - существ вполне развившихся, должна оставаться при своей естественности и животности, не способных отделиться от самих себя и перейти за околованную черту замкнутой в себе индивидуальности? Нет, всякая человеческая любовь должна быть чувством просвещенным разумною мыслью, чувством одухотворенным. Но что же такое любовь? - Это жизнь, это дух, свет луча: без нее, все - смерть, при самой жизни, все - материя, при самом органическом развитии, все - мрак, при самом зрении. Любовь есть высшая и единая действительность, вне которой все - призраки, обманывающие зрение, формы без содержания, пустота в кажущихся границах. Как огонь есть вместе и свет и теплота, так и любовь есть осуществившийся, явленный разум, осуществившаяся, явленная истина. Ею все держится и весь мир - ее явление (...)

....Мы не отвергаем, чтобы природа не производила людей, наклонных к пороку, но мы вместе с тем крепко убеждены, что такие явления возможны как исключения из общего правила, и что нет столь дурного человека, которого бы хорошее воспитание не сделало лучшим. Горе дурным детям! почему бы они ни сделались такими - от дурного ли воспитания, по вине родителей, или от случайных обстоятельств, но они несчастны, потому что не знают счастья сыновней любви и не могут иметь надежду вкусить счастье любви родительской. Но тем не менее должно вникать в причины их нравственного

искажения, если не для оправданий их, то для оправдания истины, которая выше всего, даже родителей, и для поучительного примера, в предотвращение таких возмущающих душу явлений. Мы сказали, что отец любит свое дитя, потому что оно его рождение; но он должен любить его еще как будущего человека... Только такая любовь к детям истинна и достойна называться любовью, всякая же другая есть эгоизм, холодное самолюбие. Вся жизнь отца и матери, всякий поступок их должен быть примером для детей, и основой взаимных отношений родителей к детям должна быть любовь к истине, но не к себе. Есть отцы, которые любят детей для самих себя, - и в этой любви есть своя истинная и разумная сторона; есть отцы, которые любят детей для них самих, - и эта любовь выше, истиннее, разумнее; но при этих двух родах любви есть еще высшая, истиннейшая и разумнейшая любовь к детям - любовь к истине. (...) Любит ли отец своего сына, если заставляет его смотреть с уважением на свои дурные и безнравственные поступки, как на благородные и разумные? Не все ли это равно что требовать от дитяти, чтобы оно вопреки своему зрению, белое называла черным, а черное белым? Тут нет любви, тут есть только самолюбие, которое свою личность ставит выше истины. А между тем, у ребенка всегда будет столько смысла, чтобы, видя, как его маменька колотит по щекам девок, или как его папенька напивается пьян и дерется с маменькою, понимать, что это дурно. (...) Вопреки законам природы и духа, вопреки условиям развивающейся личности отец хочет, чтобы его дети смотрели и видели не своими, а его глазами; преследует и убивает в них всякую самостоятельность ума, всякую самостоятельность воли, как нарушение сыновнего уважения, как восстание против родительской власти, - и бедные дети не смеют при нем рта разинуть, в них убита энергия, воля, характер, жизнь, они делаются почтительными статуями, заражаются рабскими пороками - хитростью, лукавством, скрытностью, лгут, обманывают, вывертываются. (...) Горе человеку, когда его участь в руках злодеев, и такое же горе ему, когда его участь в руках добрых, но пошлых и глупых людей! (...)

Разумная любовь должна быть основой взаимных отношений между родителями и детьми. Любовь предполагает взаимную доверенность, - и отец должен быть столько же отцом, сколько и другом своего сына. Первое его попечение должно быть о том, чтобы сын не скрывал от него ни малейшего движения своей души, чтобы к нему первому шел он и с вестью о своей радости или горе, и с признанием в проступке, в дурной мысли, в нечистом желании и с требованием совета, участия, сочувствия, утешения. Как грубо ошибаются многие, даже из лучших отцов, которые почитают необходимым разделять себя с детьми строгостью, суровостью, недоступною важностью! Они думают этим возбудить к себе в детях уважение, и в самом деле возбуждают его, но уважение холодное, боязливое, трепетное, и тем отвращают их от себя и невольно приучают к скрытности и лживости. Родители должны быть уважаемы детьми, но уважение детей должно проистекать из любви, быть ее результатом, как свободная дань их превосходству, без требования получаемая. Ничто так ужасно не действует на юную душу, как холодность и важность, с которыми принимается горячее излияние ее чувства, ничто не обливает ее

таким умерщвляющим холодом, как благоразумные советы и наставления там, где ожидает она сочувствия. Обманутая таким образом в своем стремлении раз и другой, она затворяется в самой себе, сознает свое одиночество, свою отдельность и особность от всего, что так любовно и родственно еще недавно окружало ее, и в ней развивается эгоизм, она приучается думать, что жизнь есть борьба эгоистических личностей, азартная игра, в которой торжествует хитрый и безжалостный и гибнет неловкий или совестливый. Открытая душа младенца или юноши - светлый ручей, отражающий в себе чистое и ясное небо; запертая в самой себе, она - мрачная бездна... Найти первое условие разумной родительской любви - владеть полной доверенностью детей, и счастливы дети, когда для них открыта родительская грудь и объятия, которые всегда готовы принять их, и правых и виноватых, и в которые они всегда могут броситься без страха и сомнения!

...Нужно ли доказывать, что (...) родители одною ласкою могут делать из своих детей все, что им угодно; что им ничего не стоит приучить их с малолетства к выполнению долга - к постоянному, систематическому труду в определенные часы каждого дня (важная сторона в воспитании: от упущения ее много губится в человеке!)? Нужно ли говорить, что таким родителям очень возможно будет обратить труд в привычку, в наслаждение для своих детей, а свободное от труда время - в высшее счастье и блаженство? Еще менее нужно доказывать, что при таком воспитании совершенно бесполезны всякого рода унижительные для человеческого достоинства наказания, подавляющие в детях благородную свободу духа, уважение к самим себе и растлевающее их сердца подлыми чувствами унижения, страха, скрытности и лукавства? Суровый взгляд, холодное вежливое обращение, косвенный упрек, деликатный намек, и уже много-много, если отказ в прогулке с собою, в участии слушать повесть или сказку, которую будет читать или рассказывать отец или мать, наконец, арест в комнате, - вот наказания, которые, будучи употреблены соразмерно с виною, производят и сознание, и раскаяние, и слезы, и исправление. (...)

Воспитание - великое дело: им решается участь человека. Молодые поколения суть гости настоящего времени и хозяева будущего, которое есть их настоящее, получаемое ими как наследство от старейших поколений. Как зародыш будущего, которое должно сделаться настоящим, каждое из них есть новая идея, готовая сменить старую идею. Это и есть условие хода и процесса человечества. (...) Но новое, чтоб быть действительным, должно исторически развиваться из старого, и в этом законе заключается важность воспитания, и им же обуславливается важность тех людей, которые берут на себя священную обязанность быть воспитателями детей. (...)

Так на родителях, на одних родителях лежит священная обязанность сделать своих детей *человеками*, обязанность же учебных заведений - сделать их учеными, гражданами, членами государства на всех его ступенях. Но кто не сделался прежде всего *человеком*, тот плохой *гражданин*. (...) Из этого видно, как важен, велик и священ сан воспитателя: в его руках участь целой жизни человека. Первые впечатления могущественно действуют на юную душу; все дальнейшее ее развитие совершается под их непосредственным влиянием.

Всякий человек, еще не родившись на свет, в самом себе носит уже возможность той формы, того определения, какое ему нужно. Эта возможность заключается в его организме, от которого зависит и его темперамент, и его характер, и его умственные средства, и его склонность и способность к тому или другому роду деятельности, к той или другой роли в общественной драме, - словом, вся его индивидуальная личность. По своей природе никто ни выше, ни ниже самого себя: Наполеоном или Шекспиром должно родиться, но нельзя сделаться; хороший офицер часто бывает плохим генералом, а хороший водевилист дурным трагиком. Это уже судьба, перед которою бессильна и человеческая воля и самые счастливые обстоятельства. Назначение человека - развить лежащее в его натуре зерно духовных средств, стать вровень с самим собою; но не в его воле и не в его силах приобрести трудом и усилием сверх данного ему природою, сделаться выше самого себя, равно как и быть не тем, чем ему назначено быть, как, например, художником, когда он родился быть мыслителем, и т. д. И вот здесь воспитание получает свое истинное и великое значение. (...) Разумное воспитание и злого по натуре делает или менее злым или даже и добрым, развивает до известной степени самые тупые способности и по возможности очеловечивает самую ограниченную и мелкую натуру: так, дикое, лесное растение, когда его пересадят в сад и подвергнут уходу садовника, делается и пышнее цветом, и вкуснее плодом. (...) Люди бездарные, ни к чему неспособные, тупоумные, суть такое же исключение из общего правила, как уроды, и их так же мало, как и уродов. Множество же их происходит от двух причин, в которых природа несколько не виновата: от дурного воспитания и вообще ложного развития, и еще от того, что редко случается видеть человека на своей дороге и на своем месте. (...) И потому, воспитание (...) приобретает еще большую важность; оно все - и жизнь и смерть, спасение и гибель.

Но воспитание, чтоб быть жизнью, а не смертью, спасением, а не гибелью, должно отказаться от всяких претензий своевольной и искусственной самодеятельности. Оно должно быть помощником природе - не больше. Обыкновенно думают, что душа младенца есть белая доска, на которой можно писать, что угодно, забывая, что каждый человек есть индивидуальная личность, которая может делаться и хуже и лучше - только по-своему, *индивидуально*. Воспитание может сделать человека только худшим, исказить его натуру; лучшим оно его не делает, а только помогает делаться. Если душа младенца и в самом деле есть белая доска, то качество и смысл букв, которые пишет на ней жизнь, зависят не только от пишущего и орудия писания, но и от качества самой этой доски. (...)

Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности! Как ни старо сравнение воспитателя с садовником, но оно глубоко верно, и мы не затрудняемся воспользоваться им. Да, младенец есть молодой, бледно-зеленый росток, едва выглянувший из своего зерна; а воспитатель есть садовник, который ходит за этим нежным, возникающим растением. Посредством прививки и дикую лесную яблоню можно заставить вместо кислых и маленьких яблок давать яблоки садовые, вкусные и большие;

но тщетно были бы все усилия искусства заставить дуб приносить яблоки, а яблоню желуди. А в этом-то именно и заключается, по большей части, ошибка воспитания: забывают о природе, дающей ребенку наклонности и способности и определяющей его значение в жизни, и думают, что было бы только дерево, а то можно заставить его приносить что угодно, хоть арбузы вместо орехов.

Для садовника есть правила, которыми он необходимо руководствуется при хождении за деревьями. Он соображается не только с индивидуальной природою каждого растения, но и со временами года, с погодою, с качеством почвы. Каждое растение имеет для него свои эпохи возрастания, сообразно с которыми он и располагает свои с ним действия: он не сделает прививки к стеблю, еще переформировавшемуся в ствол, ни к старому дереву, уже готовому засохнуть. Человек имеет свои эпохи возрастания, не сообразуясь с которыми можно затушить в нем всякое развитие.

Орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью - человечность... Мы разумеем здесь первоначальное воспитание, которое важнее всего. Всякое частное или исключительное направление, имеющее определенную цель в какой-нибудь стороне общественности, может иметь место только в дальнейшем, окончательном воспитании. Первоначальное же воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но *человека*, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть *человеком*. Под *человечностью* мы разумеем живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы он ни был нации, какого бы он ни был звания, состояния, в каком бы возрасте жизни и при каких бы обстоятельствах ни находился, - тех общих элементов, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоценнейшее сокровище и без которых он не человек. Под этими общими элементами духа мы разумеем доступность всякому человеческому чувству, "всякой человеческой мысли, смотря по глубокости природы и степени образования каждого. Человек есть разумно-сознательная сущность и орган всего сущего, - и отсюда получает свое глубокое и высокое значение известное выражение: «*Homo sum, nihil alienum humani puto*», т. е. «Я человек - и ничего человеческого не считаю чуждым мне». Чем глубже натура и развитие человека, тем более он человек, и тем доступнее ему все человеческое. Он поймет и радостный крик дитяти при виде пролетевшей птички, и бурное волнение страстей в вулканической груди юноши, и спокойное самообладание мужа, и созерцательное упоение старца, и жгучее отчаяние, и дикую радость, и безмолвное страдание, и затаенную грусть, и восторги счастливой любви, и тоску разлуки, и слезы отринутого чувства, и немую мольбу взоров, и высоту самоотвержения, и сладость молитвы, и все, что в жизни, и в чем есть жизнь. Опыт и опытность не суть необходимое условие такой всеобъемлющей доступности: чтобы понять и младенца, и юношу, и мужа, и старца, и женщину, ему не нужно быть вместе и тем, и другим, и третьим; ему не нужно даже быть в том положении, которое интересует его в каждом из них; лишь бы представилось ему явление, а уж его чувство бессознательно откликнется на него и поймет его. На все будет у него и привет и ответ, и

участие и утешение, чистая радость о счастье ближнего, и сострадание в его горе, и улыбка на полный блаженства взор, и слеза на горькие слезы! Ему понятна и возможность не только слабостей и заблуждений, но и самых пороков, самых преступлений, презирая слабость и заблуждения, он будет жалеть о слабых и заблуждающихся; проклиная пороки и преступления, он будет сострадать порочным и преступным. Его грудь равно открыта и для душевной тайны друга, и для робкого признания юного, страждущего существа, и для души, томящейся обременительной полнотою блаженства, и для растерзанного страданием сердца, и для рыдающего раскаяния, и для самой ужасной повести страстей и заблуждений. Он уважит чувство и друга и недруга: для него святы горе а радость знакомого и незнакомого человека. С ним так тепло и отратно и своему и чужому: он во всех внушает такую доверчивость, такую откровенность. В его душе столько теплоты и *елейности*, в его словах такая кротость и задумчивость, в его манерах столько мягкости и деликатности. Как отратно бывает встретить в старике, который был лишен всякого образования, провел всю жизнь свою в практической деятельности, совершенно чуждой всего идеального, мечтательного и поэтического, как отратно встретить теплое чувство, не подавленное бременем годов и железными заботами жизни, любовь и снисхождение к юности, к ее ветреным забавам, ее шумной радости, ее мечтам, и грустным и светлым, и пламенным и гордым! Как отратно увидеть на его устах кроткую улыбку удовольствия, чистую слезу умиления от песни, от стихотворения, от повести!.. О, станьте на колени перед таким стариком, почтите за честь и счастье его ласковый привет, его дружеское пожатие руки: в нем есть человечность! Он в миллион раз лучше этих сомневающихся и разочарованных юношей, которые увяли, не расцветши, - этих почтенных лысин и сединок, которые рутинной хотят заменить ум и дарования, холодным резонерством теплое чувство, внешним и заимствованным блеском отличий внутреннюю пустоту и ничтожность, а важными и строгими рассуждениями о нравственности - сухость и мертвенность своих деревянных сердец!.. (...)

Не говорите детям о том, чего они еще не в состоянии понять своим умом. (...) Обращайте ваше внимание не столько на истребление недостатков и пороков в детях, сколько на наполнение их животворящею любовью: будет любовь - не будет пороков. Истребление дурного без наполнения хорошим - бесплодно. (...) Не упускайте из вида ни одной стороны воспитания: говорите детям и об опрятности, о внешней чистоте, о благородстве и достоинстве манер и обращения с людьми; но выводите необходимость всего этого из общего и из высшего источника - не из условных требований общественного звания или сословия, но из высочайшего человеческого звания, не из условных понятий о приличии, но из вечных понятий о достоинстве человеческом. Внушайте им, что внешняя чистота и изящество должны быть выражением внутренней чистоты и красоты. (...) Уважение к имени человеческому, бесконечная любовь к человеку за то только, что он человек, без всяких отношений к своей личности и к его национальности, вере или званию, даже личному его достоинству или недостоинству, словом, бесконечная любовь и бесконечное

уважение к человечеству даже в лице последнего из его членов (...) должны быть стихией, воздухом, жизнью человека. (...)

Белинский В.Г. О воспитании детей.

Хрестоматия по истории педагогики - М., 1971.- С.261-272.

Примечание

1 - Здесь разумеется только воспитание частное или домашнее (Прим автора)

2 - папаш и мамаш (франц.)

Н.А. Добролюбов

О ЗНАЧЕНИИ АВТОРИТЕТОВ В ВОСПИТАНИИ. (МЫСЛИ ПО ПОВОДУ «ВОПРОСОВ ЖИЗНИ» Н. И. ПИРОГОВА). УЧЕНИКИ С МЕДЛЕННЫМ ПОНИМАНИЕМ

ДОБРОЛЮБОВ НИКОЛАЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ (1836-1861), литературный критик, публицист, философ. Россия.

Родился в Нижнем Новгороде, в семье священника. Здесь же окончил духовную семинарию, а затем Главный педагогический институт в Петербурге. Уже в семинарии проявил необычную работоспособность, фанатически много читал, причем на каждое прочитанное произведение (а их несколько тысяч!) составлял то краткие, то объемные отзывы, «реестры прочитанных книг». С 1856 г. сотрудничает в «Современнике». Прожил всего 25 лет, но оставил исключительно богатое литературно-критическое и социально-педагогическое наследие, оказавшее огромное воздействие на демократизацию общественного сознания. Вместе с Чернышевским, своим другом и единомышленником, продолжил традицию радикальной, *революционно-демократической педагогики*, утверждая, что для распространения истинного образования необходимо «изменение общественных отношений».

В своих статьях Д. выступает за *отказ от авторитарного воспитания*, требует разумного отношения к детям, уважения к личности ребенка. Только тогда у ребенка разовьются творчество, инициатива, смелость мышления и действий. Критикует реакционные книги по вопросам воспитания, в которых, как пишет Д. «лицемерие в науке жизни изображается постоянно под видом вежливости, подлость - под именем угождения и искательства, мошенничество называется ловкостью, подозрительность и малодушие - осторожностью, кража всех видов - пользованием обстоятельствами, шарлатанство - сноровкой и пр.» В сочетании с рутинным преподаванием, даже в Главном педагогическом

институте, все это создает людей-автоматов без самостоятельности мысли, приспособляющихся к гнусной действительности, разлагающе действующих на окружающих.

В духе радикальной педагогики Д. целью общего и нравственного воспитания считал подготовку гражданина-борца с крепостничеством и царизмом, принимающего активное участие в общественных делах. Формирование человека развитого умственно, нравственно и физически возможно через приобщение людей к «здоровым понятиям» с учетом природы и индивидуальных способностей. Необходимо предоставить человеку право нормально и свободно развиваться, одухотворять его идеалом будущего, внушить правильные взгляды на жизнь, твердые представления о добре, правде, справедливости, долге, воспитать твердость воли, самостоятельность в суждении, трудолюбие, патриотизм. Воспитание должно сделать человека нравственным не по привычке, прежде всего по убеждениям. И сам воспитатель, в защиту прав которого выступал Д., немислим без таких качеств, высокой научной и педагогической подготовки и, главное, без бережного, уважительного отношения к ребенку. Полемические статьи Д. о недопустимости телесных наказаний считаются одними из лучших в мировой педагогической литературе по этой проблеме.

Д. выступал за *новое образование*, давая ему психолого-педагогическое и социальное обоснование. Указывал на необходимость развития ощущений и упражнение внешних чувств ребенка, поскольку с этого начинается познание. Дал характеристику особенностей памяти, отмечая важность и преимущества осмысленного запоминания, рассудочной деятельности и мышления перед механическими мысленными операциями, обращался к принципу единства знания и мысли. В обучении нельзя полагаться только на память, нужна еще и самостоятельность суждений. К средствам «нового образования» относил также физический труд, разнообразные физические упражнения и положительный пример учителя. В целом же обучение должно развивать умственные способности ребенка, воспитывать благородство чувств, понимание общественного долга.

Д. является одним из виднейших представителей революционно-демократической педагогики России, кумиром молодежи. Большую социальную и педагогическую ценность представляют его взгляды о противоречивости человеческой природе авторитаризма и конформизма. В борьбе с ними и сословной системой воспитания определялась его главная идея и цель - свободная, суверенная личность в истинно демократическом обществе. Здесь отчетливо прослеживается связь педагогики Д. с ценностями мировой цивилизации. Он основательнее, чем современные ему педагоги, исследовал проблему сознательного воспитания и *сознательной дисциплины*. Тенденциям формирования серой личности, загнанной в узкую нишу своей сословной принадлежности, противопоставил широкое образование молодого человека, приобщение его к активной общественной деятельности.

**О значении авторитетов в воспитании.
(Мысли по поводу «Вопросов жизни» Н. И. Пирогова)**

...Убивая в ребенке смелость и самостоятельность ума, безусловное повиновение вредно действует и на чувство. Сознание своей личности и некоторых прав человеческих начинается в детях весьма рано (*если только оно начинается, а не прямо рождается с ними*). Это сознание [необходимо] требует [удовлетворения, состоящего в] возможности следовать своим стремлениям, [а не служить бессознательным орудием для каких-то чужих, неведомых целей]. Как скоро стремления ребенка удовлетворяются, т.е. дается ему простор думать и действовать самостоятельно (хотя до некоторой степени), ребенок бывает весел, радушен, полон чувств самых симпатичных, выказывает кротость, отсутствие всякой раздражительности, самое милое и разумное послушание в том, справедливость чего он признает, Напротив, когда деятельность ребенка стесняется, стремления его подавляются, не находя ни желаемого удовлетворения, ни даже разумного объяснения, когда, вместо сознательной личной жизни, дитя, как труп, как автомат, должно быть только послушным орудием [чужой воли], - тогда естественно, что мрачное и тяжелое расположение овладевает душою ребенка, он становится угрюм, вял, безжизнен, выказывает неприязнь к другим и делается жертвою самых низких чувств и расположений. В отношении к самому воспитателю, до тех пор пока не усвоит себе *безусловного* достоинства машины, воспитанник бывает очень раздражителен и недоверчив. Да и впоследствии, успевши даже до некоторой степени обезличить себя, он все-таки остается в неприятных отношениях к воспитателю, требующему только *безусловного* исполнения приказаний, [справедливо, хотя и смутным инстинктом постигая в нем притеснителя и врага своей личности, от которой, при всех усилиях, человек никогда не может совершенно отрешиться]. (...)

Но чего вы хотите? - спросят нас. Неужели же можно предоставить ребенку полную волю, ни в чем не останавливая его, во всем уступая его капризам?

Совсем нет. Мы говорим только, что не нужно дрессировать ребенка, как собаку, заставляя его выделывать те или другие штуки по тому или другому знаку воспитателя. Мы хотим, чтобы в воспитании господствовала разумность и чтобы разумность эта была ведома не только учителю, но представлялась ясною самому ребенку. Мы утверждаем, что все меры воспитателя должны быть предлагаемы в таком виде, чтобы могли быть вполне и ясно оправданы в собственном сознании ребенка. Мы требуем, чтобы воспитатели выказывали более уважения к человеческой природе и старались о развитии, а не о подавлении внутреннего человека в своих воспитанниках, и чтобы воспитание стремилось сделать человека нравственным - не по привычке, а по сознанию и убеждению.

...Дети неразвиты еще до ясного понимания своих обязанностей; но в том-то и состоит ваша обязанность, чтобы развить в них это понимание. Для этого они и воспитываются. А вы вместо того, чтобы внушать им сознательные

убеждения, подавляете и те, которые в них сами собой возникают, и стараетесь только сделать их бессознательными, послушными орудиями вашей воли. Уверившись, что дети не понимают вас, вы преспокойно сложили руки, воображая, что вам и делать нечего больше, как сидеть у моря и ждать погоды: авось, дескать, как-нибудь раскроются способности, когда подрастет ребенок, - тогда и потолковать с ним можно будет, а теперь пусть делает себе, что приказано. - В таком случае, на что же вы поставлены, о, глубоко мудрые педагоги? Зачем же тогда и воспитание?.. Ведь ваш прямой долг - добиться, чтобы вас принимали!.. Вы для ребенка, а не он для вас; вы должны принаровляться к его природе, к его духовному состоянию, как врач принаровляется к больному, как портной к тому, на кого он шьет платье. «Ребенок еще не развит», - да как же он и разовьется, когда вы несколько об этом не стараетесь, а еще, напротив, задерживаете его самобытное развитие? По вашей логике, значит, нельзя выучиться незнакомому языку сколько-нибудь разумным образом, потому что, начиная учиться, вы его не понимаете, - а надобно вести дело, заставляя ученика просто повторять и заучивать незнакомые звуки без знания их смысла; после, дескать, когда много слов » памяти будет, так и смысл их как-нибудь, мало-помалу, узнается!.. Во всех этих возражениях едва ли что-нибудь выказывается так ярко, как желание спрятать свою лень и разные корыстные виды под покровом священнейших основ всякого добра. Но, унижая разумное убеждение, заставляя воспитанника действовать бессознательно, можно несравненно скорее подкопать их, нежели всяческим предоставлением [самой] широкой свободы развитию ребенка. (...)

«А как же, говорят еще ученые педагоги: - предохранить дитя от вредных влияний, окружающих его? Неужели позволить ему доходить до сознания их вредности собственным опытом? Таким образом ни один ребенок не остался бы цел. Испытавши, например, что такое яд или что значит свалиться в окошко из четвертого этажа, дитя наверное не останется очень благодарным тому педагогу, который по особенному уважению человеческой природы принял бы в критическую минуту за убеждения, а не решил бы просто отнять яд или оттащить ребенка от окошка»... Оставляя в стороне всю [шутовскую] нелепую сторону этого возражения, по которому, например, подчиненный не может спасти утопающего начальника (потому, что он от него не может требовать безусловного повиновения, а без этого спасение невозможно), заметим одно. Дети потому-то часто и падают из окон и берут мышьяк вместо сахара, - что система безусловного повиновения заставляет их только слушаться и слушаться, не давая им настоящего понятия о вещах, не пробуждая в них никаких разумных убеждений.

Да и хоть бы справедливы были жалобы на неразумность детей! А то и они оказываются чистейшею клеветою, придуманною для своих видов досужим воображением неискусных педагогов. Прежде всего можно заметить, что не воспитание дает нам разумность, так же как, напр., не логика выучивает мыслить, не грамматика - говорить, не поэтика - быть поэтом и т.п. Воспитание, точно так, как все теоретические науки, имеющие предметом внутренний мир человека, имеет своею задачею только возбуждение и прояснение в сознании

того, что уже давно живет в душе, только живет жизнью непосредственной, бессознательно и безотчетно. Придайте разумность обезьяне, с вашей системой [безусловного повиновения], и тогда целый мир с благоговением приклонится перед этой системой и будет по ней воспитывать детей своих. Но вы этого не можете сделать и потому должны смиренно признать права разумности в самой природе ребенка и не пренебрегать ею, а благо разумно пользоваться теми выгодами, какие она вам представляет.

А разумности в детях гораздо больше, нежели предполагают. Они очень умны и проницательны, хотя обыкновенно и не умеют определенно и отчетливо сообразить и высказать свои понятия. Логика ребенка весьма ясно выражается в самое первое время его жизни, и лучшим доказательством тому служит язык. Можно положительно сказать, что трех- или четырехлетнее дитя не слыхало и половины тех слов, которые употребляет; оно само составляет и производит их по образцу слышанных, и производит почти всегда правильно. То же самое можно заметить о формах: ребенок, не имеющий понятия о грамматике, скажет вам совершенно правильно все падежи, времена, наклонения и пр. незнакомого ему слова ничуть не хуже, как вы сами сделаете это, изучая, уже в совершенном возрасте, какой-нибудь иностранный язык. Из этого следует, что, по крайней мере, способность к наведению и аналогии, умение классифицировать весьма рано развивается в ребенке.

То же самое можно сказать и о понимании связи между причинами и следствиями. Ожегши один палец на свечке, ребенок в другой раз уже не схватит свечи рукою; видя, что зимою бывает снег, а летом - нет, ребенок при таянии снега, весною, догадывается, что лето приближается, и пр. и пр. Всякое дитя ласкается к тому, кто его ласкает, и удаляется от того, в ком встречает грубое обращение, и т.п.

Мало того: дети очень рано умеют составлять понятия. Узнавши, что такое дом, книга, стол и пр., ребенок безошибочно узнает все другие дома, книги, столы, хотя бы вновь увиденные им и не походили на те, которые он видел прежде. Это значит, что у него в голове уже составилось понятие, а для составления понятия, как известно, нужно уметь делать и суждение и умозаключение...

С чего же пришло в голову многоученым педагогам, что дитя не способно понимать разумное убеждение, а может быть управляемо только страхом, обманом и т.п.? Я никак не могу сообразить, отчего же бы это ложное убеждение скорее принялось в душе ребенка, нежели правильное. Утешить дитя разумно, если оно плачет, - нельзя; а сказать: «не плачь, а то тебя бука съест», или: «перестань, а не то - высеку», - можно. Желал бы я знать, какое отношение между детским плачем и букой или розгой и какая логика предполагается в ребенке при подобных увещаниях?

«Но, говорят, ребенок еще не может рассуждать правильно о частных случаях, потому что он не имеет данных: он еще так мало видел и знает». Это в высшей степени справедливо, и обязанность воспитателя в том именно и состоит, чтобы сообщить дитяти, сколько возможно скорее, возможно наибольшее количество всякого рода данных, фактов, заботясь при этом

особенно о полноте и правильности восприятия их ребенком. Поводы к подобному сообщению фактов может представлять самое противоречие ребенка, на которое не отвечать может наставник только по лености или по трусости своей, а никак не по разумному убеждению. Вы заставляете вашего воспитанника сделать что-нибудь; он говорит, что сделать этого нельзя, а вы ему покажите, как это сделать. Он сам что-нибудь хочет совершить, а вы говорите, что это невозможно, и спрашиваете его как он хотел бы исполнить свое намерение. Он рассказывает свои мечтательные планы; вы последовательно и подробно доказываете неисполнимость его предприятия. И в этом одном сколько представляется вам прекрасных поводов передать ребенку множество верных, живых сведений о законах природы, о явлениях духовной жизни человека, об устройстве общества! И поверьте, что ребенок сумеет понять ваши объяснения и принять их к сведению.

...Если вы наполнили ум дитяти верными данными, то вам трудно уже будет вбить ему в голову ложное заключение, выведенное из этих данных; если вы заставили его сначала принять ложное основание, то вы долго не добьетесь, чтобы он правильно смотрел на следствия, выводимые вами и логически несоответствующие принятому началу. Твердое настаивание на этих нелогичностях, без подробного и откровенного разъяснения обстоятельств, их вызвавших, непременно ведет к искажению природного здравого смысла в ребенке, и, к сожалению, такое искажение происходит у нас слишком часто. (...)

...Если в детях нельзя видеть идеала нравственного совершенства, то, по крайней мере, нельзя не согласиться, что они несравненно нравственнее взрослых. Они не лгут (пока их не доведут до этого страхом), они стыдятся всего дурного, они хранят в себе святые чувства любви к людям, свободной от всяких житейских предрассудков. Они сближаются со сверстником, не спрашивая, богат ли он, ровен ли им по происхождению; у них замечена даже особая склонность - сближаться с обиженным судьбою, с слугами и т.п. И чувства их всегда выражаются на деле, а не остаются только на языке, как у взрослых; ребенок никогда не съест данного ему яблока без своего брата или сестры, которых он любит; он всегда принесет из гостей гостинцы своей любимой нянюшке; он заплачет, видя слезы матери из жалости к ней. Вообще, мнение, будто бы в детях преобладающее чувство - животный эгоизм - решительно лишено основания. Если в них не заметно сильного развития любви к отечеству и человечеству, это, конечно, потому, что круг их понятий еще не расширился до того, чтобы вмещать в себе целое человечество. Они этого не знают, а чего не знаешь, того и не любишь,

Дет, не напрасно дети поставлены в пример нам даже тем, пред кем с благоговением преклоняются народы, чье умение столько веков оглашает вселенную. Да, мы должны учиться, смотря на детей, должны сами переродиться, сделаться как дети, чтобы достигнуть ведения истинного добра и правды. Если уже мы хотим обратить внимание на воспитание, то надо начать с того, чтобы перестать презирать природу детей и считать их неспособными к восприятию убеждений разума. Напротив, надо пользоваться теми внутренними сокровищами, которые представляет нам натура дитяти. Многие

из этих природных богатств нам еще совершенно неизвестны, многое, по слову евангелия, утаено от премудрых и разумных и открыто младенцам!..

Эта апология прав детской природы против педагогического произвола, останавливающего естественное развитие, имела целью указать на один из важнейших недостатков нашего воспитания. Мы не пускались в подробности, а выставляли на вид только общие положения, в надежде, что умные воспитатели, если согласятся с нашим мнением, то и сами увидят, что и как нужно им делать и чего не делать. Искусства обращаться с детьми нельзя передать дидактически; можно только указать основания, на которых оно может утверждаться, и цель, к которой должно стремиться. И мы думаем, - главное, что должен иметь в виду воспитатель, - это уважение к человеческой природе в дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить ему прежде всего и более всего - правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, - заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды.

Исполнить это трудно, но не невозможно. (...) Обратить внимание не на мертвую букву, а на живой дух, - не на исполнение внешней формы, а на развитие внутреннего человека, - вот задача, которой выполнение предстоит современному русскому воспитанию.

Добролюбов Н.А.-Педагогические сочинения.
- М., 1949.-С, 136-147.

Ученики с медленным пониманием (Из заметок учителя.)¹

Ни одному разряду учеников не приходится в наших школах так плохо, как тем вялым туго понимающим мальчикам, которых учителя часто понимают бездарными и бестолковыми. В отношении к ним всего более погрешает современное воспитание. А между тем они-то и заслуживают самого тщательного внимания и попечения со стороны воспитателя. Большею частью в них скрываются такие духовные силы, которые далеко превосходят способности так называемых талантливых, бойких учеников; в них всегда можно найти нравственную стойкость и точность, а это столь важно, что должно внушить нам особенную о них заботливость. Неторопливый народ наш понял цену этой медлительности, сложив поговорку: «тише едешь, дальше будешь»; но в нашем воспитании такое воззрение прилагается еще весьма мало, и мальчишки с медленным пониманием часто делаются жертвами нетерпеливости воспитателей.

В наших школах ученье большею частью идет чрезвычайно быстро; одна наука беспрестанно сменяется другою. Виною этого, конечно, не столько самые школы, сколько требования современного образования; но тем не менее в этом заключается главное неудобство для учеников, которых понятия развиваются медленно. Они не успевают за быстрым ходом преподавания; от пройденного у них едва остается какое-то смутное впечатление, и неопытному наблюдателю они представляются бездарными глупцами, с которыми не стоит тратить трудов

и времени. Как лишняя тяжесть, они и отбрасываются в сторону. В понятиях читателя они рисуются ленивыми, флегматичными, тупыми, ничем не интересующимися, апатически-равнодушными, и притом еще с понятиями сбивчивыми и бестолково-перепутанными. Все эти заключения нередко бывают совершенно ложны; но при настоящем знании у нас педагогики этому нечего удивляться. Вообще у нас считают педагогику и дидактические приемы при обучении делом лишним; и потому неудивительно, что доморожденные педагоги, частенько судя лишь по наружности, грешат в отношении суждений о своих учениках.

Учеников с медленною понятливостью легко узнать по некоторым особенным признакам. 1) Они следят усердно за преподаванием, но оно не возбуждает в них самодеятельности. Указывается ли что-нибудь их зрению, слуху, осязанию, их собственное участие часто ограничивается почти только глазами, т.е. они просто видят предмет без всякого понимания. Нужно,

чтобы прошло много времени, чтобы предмет много раз был показан им, и тогда только к этому чисто внешнему воззрению может присоединиться внутреннее, разумное участие. 2) Их трудно заставить идти вперед. Всякий раз, когда им нужно сделать заключение, сравнение, новую комбинацию, или распределение, применение правил и т.п., они обыкновенно запинаятся и становятся в тупик. Если их заставляют рассуждать насильно, они решительно сбиваются с толку и несут ужасную дичь, возбуждающую гнев учителя и смех товарищей. Проходит обыкновенно долгое время, прежде чем победишь их медлительность и заставишь их идти свободно и весело, без робости и без затруднений. 3) Зато они выказывают весьма сильную склонность к порядку и аккуратности. Это заметно в их книгах и тетрадях, в их письме и рисовке, равно как во всем их поведении, если им поручается в классе какая-нибудь особенная должность. Поэтому часто находят их действия механическими. 4) Они нередко удивляют своим практическим смыслом в привычной им сфере жизни, тогда как во всяком новом жизненном положении, например, в новом классе, в новой должности, при новом занятии, они часто так же, как и в ученье - являются сначала как будто не на месте. Поэтому почти всегда считают их особенно способными к практическим занятиям в жизни. 5) С нравственной стороны, которой здесь также нельзя оставлять без внимания, они обыкновенно являются послушными, уступчивыми и добродушными, но иногда вдруг делаются несговорчивыми, упорными и совершенно неприступными. Иногда они позволяют шутить над собой, а потом вдруг обижаются и делаются грубыми, задорными. Какая из этих сторон разовьется в них преимущественно в последующей жизни, это зависит главным образом от того, как с ними будут обходиться в школе. 6) Если в школе и вообще при воспитании обращаться с ними как следует, то они на все вопросы, какие дают им, либо отвечают верно, либо совсем ничего не отвечают; поэтому в сравнении с другими учениками, которые часто хорошо отвечают наугад, они кажутся незнающими. 7) Им трудно понимать и трудно удерживать понятное; но память их отличается верностью, а ум - ясностью.

Сколько можно судить по опыту, такие головы с медленным развитием выходят всего чаще из простых семейств, которые живут тихо и скромно, и в

которых ребенок не бывает предметом общих угождений и хвастовства для всех домашних. Он находится здесь в положении очень простом: спокойно и беспрепятственно, без всяких возбуждений и подталкиваний привыкает он к тем простым отношениям, в которых он поставлен судьбой, и умеет хорошо держаться в них. Но вместе с тем он огражден здесь и поставлен вдали от разнообразных, более или менее далеких от его быта влияний, от многих впечатлений и возбуждений чуждых и несвойственных самым обстоятельствам его жизни. Можно даже сказать, что такие дети принадлежат большею частью к тем семействам, в которые не проникла еще метода воспитания, поставляющая задачу возбуждение духовных способностей, и в которых дитя, тихо развивающееся, скромное, послушное, нравственное, - ценится гораздо выше бойкого и остроумного. Такого рода учеников мы встречаем чаще всего в сельских и приходских училищах. В городах дети с медленным пониманием являются обыкновенно также в простых семействах. Здесь сильно особенно влияние самого отца семейства. Не слишком развитый относительно умственных стремлений, он обыкновенно не заносится в даль мечтами и чувствует себя вполне удовлетворенным в своем невысоком звании и стремлении к честной жизни и приобретению необходимого пропитания для себя и семейства. С этой точки зрения он и все духовное воспитание детей своих поставляет в том, чтобы сделать из них способных помощников себе в хозяйстве и в ремесле. Естественно, что развитие детей идет таким образом небыстро. Что касается до внутренней причины медленного понимания, то ее можно искать частью в природной, врожденной способности души, частью в ходе ее развития. В первом отношении сущность этого духовного расположения можно определить таким образом: в медлительных умах слаба внутренняя восприимчивость; иначе сказать, в них слабо проявляется та сила духа, посредством которой мы совокупаем одно представление с другим и таким образом из многих отдельных представлений составляем одно стройное целое. Поэтому им нужно гораздо более времени не только для совершения акта восприятия, но и для того, чтобы вновь вызвать в своей душе несколько одинаковых представлений. Каждое представление является в медленном уме отдельным от всех других; ученик занят им исключительно и не заботится о других сродных представлениях, потому что они или не кажутся ему сродными, или даже совсем не приходят на мысль при этом. Потому-то такие умы привязываются обыкновенно к единичным представлениям и изучают их со всех сторон. Можно сказать, что умственно-медленный ученик не довольствуется общим впечатлением, но все ищет ясности. Эта-то ясность отдельных представлений и приводит уже его к сознанию разности одного данного представления от всех других, чтобы прошло много времени, чтобы предмет много раз был показан им, и тогда только к этому чисто внешнему воззрению может присоединиться внутреннее, разумное участие. 2) Их трудно заставить идти вперед. Всякий раз, когда им нужно сделать заключение, сравнение, новую комбинацию, или распределение, применение правил и т.п., они обыкновенно запинаются и становятся в тупик. Если их заставляют рассуждать насильно, они решительно сбиваются с толку и несут ужасную

дичь, возбуждающую гнев учителя и смех товарищей. Проходит обыкновенно долгое время, прежде чем победишь их медлительность и заставишь их идти свободно и весело, без робости и без затруднений. 3) Зато они выказывают весьма сильную склонность к порядку и аккуратности. Это заметно в их книгах и тетрадях, в их письме и рисовке, равно, как во всем Их поведении, если им поручается в классе какая-нибудь особенная должность. Поэтому часто находят их действия механическими. 4) Они нередко удивляют своим практическим смыслом в привычной им сфере жизни, тогда как во всяком новом жизненном положении, например, в новом классе, в новой должности, при новом занятии, они часто так же, как и в ученье - являются сначала как будто не на месте. Поэтому почти всегда считают их особенно способными к практическим занятиям в жизни. 5) С нравственной стороны, которой здесь также нельзя оставлять без внимания, они обыкновенно являются послушными, уступчивыми и добродушными, но иногда вдруг делаются несговорчивы, упорны и совершенно неприступны. Иногда они позволяют шутить над собой, а потом вдруг обижаются и делаются грубы, задорны. Какая из этих сторон разовьется в них преимущественно в последующей жизни, это зависит главным образом от того, как с ними будут обходиться в школе. 6) Если в школе и вообще при воспитании обращаться с ними как следует, то они на все вопросы, какие дают им, либо отвечают верно, либо совсем ничего не отвечают; поэтому в сравнении с другими учениками, которые часто хорошо отвечают наугад, они кажутся незнающими. 7) Им трудно понимать и трудно удерживать понятное; но память их отличается верностью, а ум - ясностью.

Сколько можно судить по опыту, такие головы с медленным развитием выходят всего чаще из простых семейств, которые живут тихо и скромно, и в которых ребенок не бывает предметом общих угождений и хвастовства для всех домашних. Он находится здесь в положении очень простом: спокойно и беспрепятственно, без всяких возбуждений и подталкиваний привыкает он к тем простым отношениям, в которых он поставлен судьбой, и умеет хорошо держаться в них. Но вместе с тем он огражден здесь и поставлен вдали от разнообразных, более или менее далеких от его быта влияний, от многих впечатлений и возбуждений чуждых и несвойственных самым обстоятельствам его жизни. Можно даже сказать, что такие дети принадлежат большею частью к тем семействам, в которые не проникла еще метода воспитания, поставляющая задачей возбуждение духовных способностей, и в которых дитя, тихо развивающееся, скромное, послушное, нравственное, - ценится гораздо выше бойкого и остроумного. Такого рода учеников мы встречаем чаще всего в сельских и приходских училищах. В городах дети с медленным пониманием являются обыкновенно также в простых семействах. Здесь сильно особенно влияние самого отца семейства. Не слишком развитый относительно умственных стремлений, он обыкновенно не заносится в даль мечтами и чувствует себя вполне удовлетворенным в своем невысоком звании и стремлении к честной жизни и приобретению необходимого пропитания для себя и семейства. С этой точки зрения он и все духовное воспитание детей своих поставляет в том, чтобы сделать из них способных помощников себе в

хозяйстве и в ремесле. Естественно, что развитие детей идет таким образом небыстро. Что касается до внутренней причины медленного понимания, то ее можно искать частью в природной, врожденной способности души, частью в ходе ее развития. В первом отношении сущность этого духовного расположения можно определить таким образом: в медлительных умах слаба внутренняя восприимчивость; иначе сказать, в них слабо проявляется та сила духа, посредством которой мы совокупаем одно представление с другим и таким образом из многих отдельных представлений составляем одно стройное целое. Поэтому им нужно гораздо более времени не только для совершения акта восприятия, но и для того, чтобы вновь вызвать в своей душе несколько одинаковых представлений. Каждое представление является в медленном уме отдельным от всех других; ученик занят им исключительно и не заботится о других сродных представлениях, потому что они или не кажутся ему сродными, или даже совсем не приходят на мысль при этом. Потому-то такие умы привязываются обыкновенно к единичным представлениям и изучают их со всех сторон. Можно сказать, что умственно-медленный ученик не довольствуется общим впечатлением, но все ищет ясности. Эта-то ясность отдельных представлений и приводит уже его к сознанию разности одного данного представления от всех других.

Тогда как у бойких учеников для лучшего объяснения разных сторон предмета всегда готовы синонимные слова и представления, у умственно-медленных учеников нет ничего подобного, потому что единичность, разрозненность представлений в их голове не допускает этого.

Ныне весьма много толкуют о развитии умственных сил, но тем не менее мы вообще страдаем недостатком оригинальности и производительности; а вместе с тем и основательность в знаниях выказывается только в весьма немногих головах, составляющих как бы исключение. Здесь не мешает заметить еще и то, что весьма многие из знаменитых людей, впоследствии отличившиеся в науках, часто в школе играли роль таких непонятливых голов и нередко заставляли потом бывших учителей своих восклицать: кто бы мог в них это предполагать! Нечего, кажется, говорить о том, что этого рода учеников не должно смешивать с посредственностью. Посредственные ученики - находка для школы; для них не нужно ни педагогики, ни особых дидактических приемов; с ними можно благополучно сдавать экзамены, и они, наконец, достигают до такой высоты понимания, что могут говорить даже о предметах, которых они совершенно не понимают.

Кроме природных способностей, самый ход первоначального воспитания имеет влияние на развитие умственно-медлительных учеников. Этого второго обстоятельства никак не должно оставлять без внимания. Напротив, нужно рассмотреть его как можно тщательнее. Чтобы отсюда вынести правила, каким образом следует общаться в школе с туго понимающими детьми. Простая обстановка быта, постоянно одни и те же обстоятельства и отношения, окружающие ребенка, недостаток во всех средствах, какие даются природой и искусством для возбуждения духовной деятельности в детях - все это в соединении с природным характером, производит медленное понимание,

ребенок привыкает останавливаться на одном и том же впечатлении и не торопится ускорять сочетания представлений своих; это доходит даже до того, что отдельные предметы воспринимаются и запечатляются им весьма медленно. Таким образом происходит то духовное состояние, которое можно назвать духовной флегмой. Простота быта и всех отношений никогда не возбуждает в душе потребности скоро переходить от одного представления к другому и даже не требует, чтобы в уме всегда находилось значительное количество представлений. Этим и объясняется внезапное смущение таких учеников в школах при необходимости быстрого перехода от одного предмета к другому, или в случае нового и разнообразного сочетания мыслей. Единственное последствие этого: медлительность, неловкость и недостаток умения образовать из данных представлений суждение и из данных условий заключение. Таким образом, эти ученики являются постоянными, надежными детьми; но вместе с тем они легко путаются и нередко могут казаться непонятливыми и глупыми. (...)

В заключении следовало бы нам еще указать на средства, каким образом исправлять таких учеников, если они уже испорчены неправильным обучением. Но для этого наша опытность еще недостаточна. Всего чаще такие ученики исправляются самим временем. Насколько простираются наши наблюдения, мы можем заметить еще, что исправление или лучше сказать восстановление таких учеников удастся только тогда, когда они попадают в такой класс, где занятия для них легки и учитель весьма терпелив. Во всяком случае для успеха в этом деле нужно прежде всего постараться вернее узнать духовное состояние такого ученика и ознакомиться с тем способом обучения, под влиянием которого он находился прежде. Но первое очень трудно при большой массе детей в школе. А для второго часто нет случая. Единственная обязанность, которую тут можно возложить на учителя, состоит в том, чтобы не продолжать ошибочные методы в отношении к медлительному уму и не уродовать его еще более.

Там же. - С. 276-282.

К.Д. Ушинский

ТРУД В ЕГО ПСИХИЧЕСКОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ

УШИНСКИЙ КОНСТАНТИН ДМИТРИЕВИЧ (1824-1870), педагог.
Россия.

Из небогатой дворянской семьи, детство провел вблизи Новгорода-Северского, там же окончил гимназию, блестяще учился на юридическом факультете Московского университета. С 1846 г. - профессор Ярославского лицея, откуда был уволен за вредное влияние на студентов. В течение 6 лет материально бедствовал, зарабатывая на жизнь случайными переводами,

журналистикой. До 30 лет, как вспоминал У.» он и не мыслил, что его призванием, страстью станет педагогика.

С 1854 г. работает сначала учителем, а затем инспектором Гатчинского сиротского института. С увлечением изучает педагогическую литературу, сам пишет несколько статей, которые приносят ему известность как педагогу-теоретику и одному из лидеров общественно-педагогического движения. У. назначают инспектором Смольного института благородных девиц (1850), консервативного, закрытого сословного учебно-воспитательного учреждения. У. изменил в нем все! Уровнял курсы образования мещанского и дворянского отделений, перестроил преподавание русского языка и литературы, географии и естествознания. Все предметы стали преподаваться на русском языке (до этого - на французском, кроме закона божьего). Разрешил отпуск домой воспитанницам на каникулы и праздники. Обновил преподавательский состав, пригласив молодых, способных педагогов.

Реформаторская деятельность У. показалась опасной. По ложным доносам его в 1861 г. увольняют и направляют в длительную командировку за границу. В Швейцарии он познакомился с Пироговым, прибывшим туда по сходной причине. Несмотря на тяжелую болезнь У. изучает состояние женского образования в ряде стран, собирает материал для своего главного педагогического труда - «Человек как предмет воспитания». Вернувшись в 1867 г. в Россию, до конца жизни деятельно занимается литературно-педагогической работой.

В быстро ставших популярными трудах У. изложил основы своей педагогики. Истинная наука, утверждает он, немыслима без *единства теории и практики*.

Главное в педагогической системе У. - обращение к принципу *народности* как особенной для каждого народа идее воспитания. Как требование и мольба звучит его призыв о создании как можно большего числа народных школ с хорошими учителями и качественным преподаванием, прежде всего, родного языка. Именно в широком обращении к народности У. видит путь к подъему отечественного образования. Его учение о народности связано и с задачами формирования личности, воспитания у детей любви к родине, гуманности, правдивости, чувства самолюбия в его правильном понимании, трудолюбия, ответственности, эстетического отношения к жизни. Все эти качества исходят от народа и соотносятся с его характером и традициями.

Особенно сильное влияние на формирование личности, по У., оказывает *труд*, его внутренняя духовная, животворящая сила, которую нельзя ни наследовать, ни купить, ее можно только воспитать. Он считает, что труд не только средство воспитания, но и само воспитание. Если мы желаем счастья ребенку, то его нужно воспитывать не для счастья, а готовить к труду, развивать потребность и любовь к нему. У. убежден, что в этом и состоит цель воспитания, а для достижения ее необходимо умственное развитие, нравственное и физическое здоровье. Важным видом труда считал и учебу, дав глубокое научное обоснование обучению и связав его с закономерностями психофизического развития человека. Прежде всего обучение является

волевым процессом, так как основано на воле и развивает ее. Поэтому надо приучать ребенка делать не только то, что его занимает, но и нужное, хотя и не увлекательное. Обучение необходимо строить на интересе, но не забывать и о серьезности решаемых задач.

Великолепны учебные книги У. «Родное слово», первая часть которой называется «Книга для учащихся» (родителей и учителей), и «Детский мир», книга для чтения, издававшаяся 157 раз.

Если писать портрет У., писала Водовозова, одна из его учениц, то это был бы портрет Пророка с горящими глазами и строгим, очень серьезным лицом. На трудах У. выросло несколько поколений учителей, он стяжал звание «учителя русских учителей», среди его учеников много талантливых педагогов-подвижников: Левицкий, Конради, Яковлев, Водовозова и др.

Труд в его психическом и воспитательном значении¹

...Труд, исходя от человека на природу, действует обратно на человека не одним удовлетворением его потребностей и расширением их круга, но собственной своей, внутренней, ему одному присущей силой, независимо от тех материальных ценностей, которые он доставляет. *Материальные плоды трудов составляют человеческое достояние; но только внутренняя, духовная, животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья.* Это животворное влияние имеет только личный труд на того, кто трудится. Материальные плоды трудов можно отнять, наследовать, купить, но внутренней, духовной, животворящей силы труда нельзя ни отнять, ни наследовать, ни купить за все золото Калифорнии: она остается у того, кто трудится. Недостаток-то этой незримой ценности, производимой трудом, а не недостаток бархата, шелка, хлеба, машин, вина, погубил Рим, Испанию, губит Южные штаты, вырождает сословия, уничтожает роды и лишает нравственности и счастья многие тысячи людей. (...)

Труд, как мы его понимаем, есть такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости ее для достижения той или другой истинно-человеческой цели в жизни. (...)

Труд истинный и непременно свободный, потому что другого труда нет и быть не может, имеет такое значение для жизни человека, что без него она теряет всю свою цену и все свое достоинство. Он составляет необходимое условие не только для развития человека, но даже и для поддержки в нем той степени достоинства, которой он уже достиг. *Без личного труда человек не может идти вперед; не может оставаться на одном месте, но должен идти назад.* Тело, сердце и ум человека требуют труда, и это требование так настоятельно, что если, почему бы то ни было, у человека не окажется своего личного труда, в жизни, тогда он теряет настоящую дорогу и перед ним открываются две другие, обе одинаково губительные: дорога неутолимого недовольства жизнью, мрачной апатии и бездонной скуки, или дорога добровольного, незаметного самоуничтожения, по которой человек быстро

спускается до детских прихотей или скотских наслаждений. На той и на другой дороге смерть овладевает человеком заживо потому, что труд - личный, свободный труд - и есть жизнь. (...)

Что физический труд необходим для развития и поддержания в теле человека физических сил, здоровья и физических способностей, этого доказывать нет надобности. Но необходимость умственного труда для развития сил и здорового, нормального состояния человеческого тела не всеми сознается ясно. Многие, напротив, думают, что умственный труд вредно действует на организм, что совершенно несправедливо. Конечно, чрезмерный умственный труд вреден, но и чрезмерный физический труд также разрушительно действует на организм. Однако же можно доказать множеством примеров, что бездействие душевных способностей и при физическом труде оказывает вредное влияние на тело человека. Это неоднократно было замечено на тех фабриках, на которых работники являются дополнениями машины, так что занятие их не требует почти никакого усилия мысли. Да это и не может быть иначе, потому что телесный организм человека приспособлен не только для телесной, но и для духовной жизни. Всякий же умственный труд, наоборот, приводя в действие нервную систему, действует благотворно на обращение крови и на пищеварение. Люди, привыкшие к трудовой кабинетной жизни, чувствуют возбуждение аппетита скорее после умеренного умственного труда, чем после прогулки. Конечно, умственный труд не может развить мускулов, но деятельность и особенная живость нервной системы заменяют этот недостаток. И если умственная деятельность не избавляет совершенно от необходимости движения, то значительно уменьшает эту необходимость. Человек без умственных занятий гораздо сильнее чувствует вред сидячей жизни. Это в особенности заметно на тех ремесленниках, ремесла которых, не требуя значительных физических усилий, требуют сидячей жизни и весьма мало умственной деятельности. Смотря на бледные, восковые лица портных, невольно желаешь всеобщего введения швейной машины.

Сильное развитие нервной системы умственным трудом дает необыкновенную живучесть телу человека. Между учеными в особенности встречается много людей, доживающих до глубокой старости, и люди, привыкшие к умственным трудам, выносят перемену климатов, дурной воздух, недостаток пищи, отсутствие движения не хуже, а часто и лучше людей, у которых сильно развиты мускулы, но слабо и вяло действуют нервы. Причины этого надобно искать в том важном значении, которое имеет нервная система в жизни остальных систем человеческого организма, и в том участии, которое принимает она во всех его отправлениях.

Конечно, всего полезнее было бы для здоровья человека, если бы физический и умственный труд соединялись в его деятельности, но полное равновесие между ними едва ли необходимо. Человеческая природа так гибка, что способна к величайшему разнообразию образа жизни. Самый сильный перевес труда умственного над физическим, и наоборот, скоро переходит в привычку и не вредит организму человека: только совершенные крайности в этом отношении являются губительными. Кроме того, при нынешнем состоянии

общества трудно представить себе такой образ жизни, в котором бы труд физический и умственный уравнивались: один из них будет только отдыхом.

Но если для тела необходим личный труд, то для души он еще необходимее.

Кто не испытал живительного, освежающего влияния труда на чувства? Кто не испытал, как после тяжелого труда, долго поглощавшего все силы человека, и небо кажется светлей, и солнце ярче, и люди добрее? Как ночные призраки от свежего утреннего луча, бегут от светлого и спокойного лица труда - тоска, скука, капризы, прихоти, все эти бичи людей праздных и романтических героев, страдающих обыкновенно высокими страданиями людей, которым нечего делать. (...)

Самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его *не для счастья*, а готовить к труду жизни. Чем богаче человек, тем образование его должно быть выше, потому что тем труднее для него отыскать труд, который сам напрашивается к бедняку, таща за спиной счастье в нищенской котомке. Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни. (...)

Чтобы человек искренно полюбил серьезный труд, прежде всего должно внушить ему серьезный взгляд на жизнь. Трудно представить себе что-нибудь противнее цели истинного воспитания, как тот легкий шутовской оттенок, который придают учению и даже вообще воспитанию некоторые педагоги, желающие позолотить для детей горькую пилюлю науки. (...)

Но воспитание не только должно внушить воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно дать еще и привычку к труду, потому что дельный, серьезный труд всегда тяжел. Для этого есть много средств; мы перечислим из них некоторые.

Преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы. Леча больного, доктор только помогает природе; точно так же и наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться. Метода такого вспомогательного преподавания, кроме многих других достоинств, имеет еще главное то, что она, приучая воспитанника к умственному труду, приучает и преодолевать тяжесть такого труда и испытывать те наслаждения, которые им доставляются. Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека. Мечтать - легко и приятно, но думать - трудно. (...) Вместе с этой привычкой трудиться умственно приобретается и любовь к такому труду или, лучше сказать, жажда его. Человек, привыкший трудиться умственно, скучает без такого труда, ищет его и, конечно, находит на каждом шагу.

Самый отдых воспитанника может быть употреблен с большой пользой в этом отношении. Отдых после умственного труда нисколько не состоит в том, чтобы ничего не делать, а в том, чтобы переменить дело: труд физический

является не только приятным, но и полезным отдыхом после труда умственного. (...) Конечно, смотря по возрасту, должно быть дано время и для игр; но, чтобы игра была настоящей игрой, для этого должно, чтобы ребенок никогда ей не пресыщался и привык мало-помалу без труда и принуждения покидать ее для работы. Более всего необходимо, чтобы для воспитанника *сделалось невозможным* то лакейское препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому что в эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность. (...)

Таким образом, воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой- внушить ему неутолимую жажду труда. Чем обеспеченнее будущее состояние воспитанника, чем менее предвидится для него насущных потребностей, вызывающих поневоле на труд, тем более должен расширяться перед ним горизонт мира, в котором для всякого, кто понимает назначение жизни человека и научился сочувствовать интересам человечества, найдется довольно почтенного и полезного труда. Чем богаче человек, тем выше, тем духовнее, тем более философское должно быть его образование, чтобы он умел сыскать себе достойный труд по сердцу. Бедняка труд и сам найдет: довольно, если он будет готов его выполнить.

Возможность труда и любовь к нему - лучшее наследство, которое может оставить своим детям и бедный и богач.

Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. Вопросы воспитания. - М., 1958.- С. 306-326.

Нравственное влияние как основная задача воспитания²

...Чувство общности или, другими словами, нравственное чувство живет в каждом из нас точно так же, как и чувство личности, эгоизма.

Оба эти чувства, в виде микроскопических зародышей, рождаются вместе с человеком. Но тогда как первое, т. е. нравственное чувство, благороднейшее и нежнейшее растение души человеческой, требует большого ухода и присмотра, чтобы вырасти и окрепнуть, другое, как всякий бурьян, не требует для своего преуспевания ни ухода, ни присмотра и, не обуздываемое вовремя, скоро подавляет все лучшие, нежнейшие растения. Сам божественный сердцеведец нашел ненужным заботиться о возрасте того чувства: никто и без того из собственного побуждения не подавляет своей живучей плоти, этого источника всякого эгоизма, *«но питает и греет ее»*.

Убежденные в том, что нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития, мы еще убеждены и в том, что воспитание, семейное и общественное, вместе с влиянием литературы, общественной жизни и других общественных сил, может иметь сильное и решительное влияние на образование нравственного достоинства в человеке. Кроме того, мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов...

...Много ли найдется между нашими родителями таких, которые бы серьезно, не для фразы только, сказали своему сыну:

«служи идее христианства, идее истины и добра, идее цивилизации, идее государства и народа, хотя бы это стоило тебе величайших усилий и жертвований, хотя бы это навлекло на тебя несчастье, бедность и позор, хотя бы это стоило тебе самой жизни». (...) Да, мы смело высказываем, что семейный эгоизм наш отравляет в самом корне наше общественное воспитание, - это его глубочайшая язва, из которой, по нашему мнению, проистекают все остальные болезни, и этих болезней не излечить никакими эгоистическими философскими теориями и никакими материалистическими воззрениями на жизнь. Если мы будем говорить человеку, что весь он грязь, что все и вся жизнь человечества есть дело случая, что все исчезнет вместе с нами, что прогресс развития истины и добра есть создание болезненной фантазии, боящейся смерти, - то я не думаю, чтобы такими фразами мы могли исцелить эту общественную язву. (...)

Русских отцов и матерей семейства из дворянского круга никак нельзя упрекнуть в том, чтобы они мало занимались воспитанием своих детей: напротив, в большей части дворянских семейств воспитание составляет главную заботу родителей, цель их жизни, пред которой часто преклоняются все другие цели и побуждения... Во всех комнатах и во всех углах, на шкапах и за зеркалами, на столах и под столами вы заметите следы самой яростной воспитательной деятельности: там мальчик зубрит французскую грамматику, там девочка твердит вокабулы, там Петруша отхватывает страницу из священной истории, там Ванюша выкрикивает европейские реки, там раздаются крики Саши, на леность которого пожаловался учитель. Отец и мать принимают самое деятельное, самое живое участие в детских занятиях. Он силится припомнить полузабытые им правила арифметики; она зорче всякой классной дамы следит пальцем по книге, прослушивая урок сына или дочери, и только по временам, бедная, глубоко вздохнет, подумав о том, как долго еще до того счастливого времени, когда дети ее, наконец, будут иметь право бросить все эти мучительные книжки и позабыть навсегда то, что в них написано, - когда, исполнив, наконец, все прихотливые требования экзамена, ее милые дети получат билет для выхода на общественную сцену и займутся существенными интересами жизни: теплыми и видными местами, выгодной женитьбой и прочими прекрасными и истинно полезными вещами. Наши предки не понимали прихоти Петра Великого, гнавшего их насильно к образованию, но и мы сами еще едва ли вполне сознали его потребность, чувствуем только, что в настоящее время без него обойтись нельзя, что без него и в обществе ни прекрасными и истинно полезными ношами. (...)

Нет! в недостатке заботливости о воспитании детей нельзя упрекнуть наших родителей: этой заботливости так много, что если бы она была направлена на истинный путь, то воспитание наше достигло бы высокого развития. Но, выходя из источника семейного эгоизма, заботы эти приводят часто к печальным результатам и скорее мешают, чем помогают правильному общественному воспитанию. По большей части детей не воспитывают, а

готовят, чуть не с колыбели, к поступлению в то или другое учебное заведение, или к выполнению условных требований того общественного кружка, в котором, по мнению родителей, придется блистать их детям. Вот откуда происходят те, поистине дикие заботы о французском языке, которые так вредно действовали на воспитание многих; вот откуда происходят и те странные вопросы, которые нам часто приходилось слышать: «по каким учебникам проходится арифметика или география в таком-то заведении? - я готовлю туда сына или дочь», и т.п. И напрасно бы вы старались отделаться ответами, что требуются вообще такие-то и такие-то познания, а не знание тех или других учебников. «Нет, все-таки вернее», - ответит вам родитель. И из этого неважного обстоятельства вы уже можете заключить, какой характер имеют его воспитательные заботы. Напрасно старались бы вы уверить какую-нибудь родительницу, что слишком раннее изучение иностранных языков сильно вредит умственному развитию ребенка. Если вам и удастся доказать ей эту истину совершенно ясно, то она, может быть, и вздохнет, но скажет: «все это так, но как же обойтись-то без французского языка, а станут дети изучать его позже, то никогда не приобретут хорошего выговора». И для этого хорошего выговора жертвует она иногда не только умственным развитием, но и нравственностью своих детей, вверяя их иностранным авантюристам и авантюристкам. «Зачем вы учите вашу дочь музыке? - спрашивает другую мать: - у нее нет никаких музыкальных способностей, и она никогда не полюбит музыки». Но в голове заботливой родительницы уже проносятся женихи, для которых невеста с музыкой так же необходима, как невеста со французским языком для Анучкина в гоголевской «Женитьбе». «Выйдет замуж, может музыку и бросить, - думает про себя заботливая мать, - а до тех пор пусть поиграет». И мучит понапрасну и учителя, и дочь. Не из этого ли же источника проистекает презрение к отечественному языку и к отечественной музыке? Разве нет еще теперь матушек, которым сын или дочь доставят большое удовольствие, сделав ошибку в русском языке, показывающую, что иностранный элемент начинает решительно преобладать в их головах; тогда как ошибка их во французском языке доводит иногда слабонервную матушку до истерики и слез. Это, видите ли, так мило, так аристократично - ошибаться по-русски: и, к сожалению, это действительно очень аристократично. Не из того же ли источника происходит и то, что наши прекрасные русские песни и наши дивные славянские мотивы, которыми так дорожил великий Бетховен, остаются в полном пренебрежении и вымирают даже в устах кормилиц и нянек, хотя они долго убаюкивали этими песнями детство русского человека. Глупейшие романсы, самым жалким образом исполненные итальянские арии - все это так аристократично! (...)

Менее вреда, но тоже достаточно, производит другое, более мелкое проявление тщеславия в воспитании. В ином семействе не пропустят ни одного знакомого, чтобы не показать ему, как хорошо дети декламируют стихи, как хорошо они танцуют, как говорят по-французски и т. п. Эти семейные публичные экзамены еще смешнее и вреднее публичных экзаменов многих наших учебных заведений. Как часто на этих экзаменах воспитание так

противоестественно борется с врожденной, драгоценной стыдливостью детей; как часто раздувают в них самолюбие, зависть, тщеславие, нахальство, кокетство с такою заботливостью, как будто бы это были лучшие человеческие добродетели.

Под влиянием этого-то семейного эгоизма и проистекающего из него тщеславия портится не только умственное, но и нравственное образование наших детей: как часто подавляем мы в них драгоценнейшие свойства души человеческой единственно только потому, что они проявляются не в тех формах, которые мы условились называть приличными. Эгоизм, самолюбие, тщеславие делаются побудительнейшими мотивами воспитания. «Учись хорошенько, будешь умнее других, будешь богат, в чинах, выйдешь в люди, станешь человеком»; но под этим словом «человек» разумеется вовсе не христианское понятие. Этот *выход в люди* перепортил у нас уже не одно поколение. По нашему понятию люди где-то вверху, выше нас, а не наравне с нами и тем более не внизу нас. «Тебе не прилично» - вот фраза, которая чаще всего слышится в нашем семейном воспитании. «Благовоспитанный мальчик не должен ходить на кухню; благовоспитанная девушка не должна говорить правду всякому встречному» и т. п. (...)

Требовать нравственности от дворовых людей, и особенно от тех, которые стоят ближе к господам, значило бы требовать осуществления психологической невозможности. Нравственность и свобода - два таких явления, которые необходимо условливают друг друга и одно без другого существовать не могут, потому что нравственно только то действие, которое проистекает из моего свободного решения, и все, что делается не свободно, под влиянием ли чужой воли, под влиянием ли страха, под влиянием ли животной страсти, есть если не безнравственное, то, в крайней мере, не нравственное действие. Поскольку вы даете права человеку, постольку вы имеете право требовать от него нравственности. Существо бесправное может быть добрым или злым, но нравственным быть не может.

Там же. С .- 332-340.

*Воспитание*³

Ребенок видел, как отец посадил в своем саду дикую лесную яблоньку. «Зачем ты это делаешь? - спросил он отца, - вот уж такому негодному деревцу я бы не дал места в саду».

- А почему ты знаешь, что это деревцо никуда не годится?- спросил отец. «Это видно с первого взгляда», - отвечал мальчик.

- Да, оно, конечно, мало и незavidно, но в нем скрывается большая сила, и со временем оно может вырасти и приносить плоды.

Через несколько времени мальчик опять увидел, что отец его заботливо возится около новой яблоньки: ставит колья, привязывает к ним одни ветки, а другие срезывает.

«Зачем ты не даешь деревцу расти свободно?»- спросил мальчик.

- Затем, чтобы ветер его не сломал и чтобы оно могло расти прямо и стройно.

Потом отец вскопал землю около корня и окружил деревцо кольями, чтобы скот не мог его сломать.

- Посмотри, - сказал он сыну, - как я люблю это молодое деревцо, а люблю я его за ту жизненную силу, которая в нем скрыта, и о ней-то я хлопочу и забочусь.

На следующую весну отец пришел к деревцу с отростком, срезанным с другой, хорошей яблони, и с ножом в руках: он разом срезал всю верхушку молодого деревца.

«Что ты делаешь? - вскричал мальчик в испуге, - теперь все труды твои пропали даром».

Но отец улыбнулся, расколол немного ствол деревца и, посадив в него принесенную им веточку, заклеил разрез замазкой и тщательно обвязал тряпкой.

- Вот видишь ли, - сказал он сыну, когда работа была закончена, если б дерево осталось в лесу, оно было бы и криво и сучковато, и приносило бы со временем такую кислицу, которой есть было бы невозможно. Но я позаботился, чтобы оно росло прямо, а теперь, при наступлении весны, дал скрытым в нем силам новое, лучшее направление, прицепив к нему веточку от хорошего дерева, плоды которого уже известны.

Скоро молодое деревцо выросло, пустило новые ветви и покрылось почками и цветами, а к осени ветки его уже гнулись под тяжестью больших румяных яблок.

- Ну, что скажешь теперь?- спросил отец сына. «Ах, - отвечал тот, - какое это прекрасное, благородное дерево, труды твои не пропали даром».

- Дай бог, продолжал отец, - чтобы ты так же отблагодарил меня за заботы о твоём воспитании.

Там же, - С. 523-624.

О сознательном и обдуманном влиянии на подрастающее поколение⁴

Все наши общественные воспитательные заведения страдают одним общим недостатком - недостатком сознательного и обдуманного воспитательного влияния на поступающие в них ежегодно новые массы детей. Младшие классы таких заведений имеют обыкновенно много параллельных отделений и бывают очень многолюдны. Воспитательная часть этих классов доверяется обыкновенно нескольким гувернерам с разными названиями. Эти гувернеры не живут в заведении и имеют сношение с детьми только во время своей служебной деятельности. Являясь в классы на дежурство, гувернер видит перед собой толпу детей, шумную, шаловливую, и вся его воспитательная деятельность может быть выражена одним энергическим словом: «смирно». Тут не может быть и речи о том влиянии, которое должен иметь взрослый, хорошо развитый и нравственный человек на дитя. От этого масса детей в наших интернатах по большей части растет сама собой. Но дети в большой массе, предоставленные сами себе, развиваются весьма медленно и неправильно, подчиняются влиянию нянек, прислуги и взаимным влиянием

портят друг друга, словом, дичают, а не воспитываются. Вот почему в лучших английских интернатах признано за правило, чтобы воспитатели жили в самом заведении, разделяя между собой воспитанников, и были с ними в самых близких и интимных сношениях. Где не позволяет местность, там часто воспитанники живут даже по квартирам у гувернеров; но вообще заботятся о том, чтобы открыть возможность личных влияний воспитателя на воспитанника, личных влияний ума на ум, нравственности на нравственность, характера на характер, воли на волю; потому что англичане со свойственной им практической проницательностью, убедились, что только в личном влиянии воспитателя на воспитанника, и только в нем одном, скрывается источник силы первоначального воспитания. Если же воспитатель находится во временных, официальных отношениях к детям, и притом к такому числу детей, что о личном влиянии на каждого здесь и речи быть не может, то не удивительно, что все воспитательное влияние такого воспитателя выражается только в ограничениях, стеснениях, запрещениях и внешней дисциплине, облегчающей его труд. Но вместе с тем и вся детская жизнь в таком заведении принимает какой-то форменный, казарменный, осторожный характер, конечно, не имеющий ничего общего с делом нравственного воспитания. Жизнь ребенка становится постоянным церемониалом, который весь расписан заранее: в 6 часов встают по колокольчику или барабану, до половины 7-го одеваются, идут на молитву, повторяют уроки, приходят учителя, идут к завтраку, садятся опять за уроки, отправляются к обеду, маршируют от обеда и т.д., и т.д. Но когда же живут эти дети, когда развиваются? - Где-нибудь тайком от воспитателя, в каком-нибудь темном уголке, куда не проникает его всенивелирующий взгляд, в тихом шепоте с товарищем, в тетрадке или игрушке, переданной под скамьей, в ватерклозетных беседах, где-нибудь за кустом проглядывает по временам эта жизнь и, конечно, проглядывает не в том виде, в каком хотелось бы разумному воспитателю. Таким образом, форменная жизнь в заведении идет своим порядком, а настоящее, действительное воспитание блуждает тысячами других. И признаемся откровенно, мы бы пожалели о воспитанниках такого заведения, воспитателям которого удалось бы преградить все эти побочные, скрытые дорожки детской жизни. Представьте себе дитя, которое весь свой день проводит безукоризненно, не выступая ни на шаг из форменного вперед расписанного церемониала: просыпается в заказанную минуту, отправляется туда, марширует сюда и, наконец, по звонку же отправляется спать, словом, марширует по команде? всю свою детскую жизнь. Согласитесь сами, что такая жизнь не сулит многого.

Вот на каких основаниях мы советуем разделять воспитанников обширных закрытых заведений на возможно маленькие кружки и устраивать внутреннюю жизнь этих кружков так, чтобы она, по возможности, приближалась к семейной жизни, а воспитателей ставить в как можно более близкие, интимные, семейные отношения к детям.

Еще более вредное влияние имеет как в наших закрытых, так и в открытых учебных заведениях то отделение воспитательной деятельности от учебной, которое у нас почти везде признается за правило и которое, наоборот,

в английских учебных заведениях является редким исключением. У нас, воспитатель и учитель в одном и том же классе всегда два лица не только различных, но и противоборствующих. Это и ведет к тому, что ни воспитатель, ни учитель не имеют никакого воспитательного влияния. Учитель является в классы на урок и, уходя с урока, забывает о воспитанниках; воспитатель сменяет учителя со своим грозным «тихо», «смирно» и т. д.

Где же здесь воспитательное влияние учения и образовательное влияние воспитания? Вследствие такого разделения в воспитатели и воспитательницы избираются часто лица не только чуждые науке, но даже нередко находящиеся с ней во враждебных отношениях. Для учителей нужно знание и более ничего; для воспитателей - благонравие, дающее им возможность подремать при исправлении своей обязанности. Удивительно ли, что при таком распорядке умственное и нравственное воспитание детей идут вразлад и оба не имеют силы?

Третий недостаток в устройстве младших классов наших учебных заведений, заклинаящийся в разделении предметов преподавания в одном и том же классе между разными учителями, также приносит много вреда, лишая заведения воспитательной силы. Учителя мелькают перед ребенком, как камешки в калейдоскопе, и ни один из них не имеет на дитя воспитательного влияния. Соединение же нескольких предметов на одном преподавателе в младших классах вовсе не трудно; а между тем это соединение есть необходимое условие воспитательного влияния науки на дитя, для которого наука и учитель еще не разделяются, и закон божий и законоучитель, география и географ представляются одним и тем же существом.

При существовании всех этих трех недостатков в закрытом учебном заведении оно представляется чем угодно, только не воспитательным учреждением; в нем дети растут, маршируют по классам, учат уроки, но не воспитываются. Воспитываются же они в тех скрытых уголках, куда не проникает глаз воспитателя.

В хорошей элементарной школе сиротского заведения: 1) дети должны быть разделены по возможности на небольшие кружки; 2) эти кружки должны быть поручены прямому ближайшему влиянию хороших воспитателей; 3) воспитатели должны жить с воспитанниками. В Англии и Шотландии во многих заведениях с этой целью не допускаются женатые воспитатели;

но это излишняя крайность, идущая из схоластических времен. Напротив, было бы очень полезно, чтобы воспитатели в сиротских заведениях были люди семейные, так чтобы воспитанники могли, хотя отчасти, принадлежать к их семейству; 4) воспитатель должен быть не только гувернером, но и наставником, если не во всех, то, по крайней мере, в некоторых предметах. Соединение обязанностей влечет за собой и соединение жалованья, что привлечет в должности воспитателей людей достойных. Даже самое хозяйство детей, их одежда, пища, должны находиться, по возможности, под влиянием тех же воспитателей, потому что, повторим еще раз, дитя воспитывается, развертывается умственно и нравственно только под прямым влиянием человеческой личности, и никакими формами, никакой дисциплиной, никакими

уставами и расписаниями времени занятий невозможно искусственно заменить влияние человеческой личности. Это плодотворный луч солнца для молодой души, которого ничем заменять невозможно.

Там же,- С. 525-528.

О воспитании власти ребенка над своим организмом⁶

Человек владеет далеко не всеми теми силами и способностями, которые скрываются в его нервном организме, и человека принадлежит из этого богатого сокровища только то, и именно то, что он покорил своему сознанию и своей воле и чем, следовательно, может распорядиться по своему желанию. Одна из главных целей воспитания именно в том и состоит, чтобы подчинить силы и способности нервного организма ясному сознанию и свободной воле человека. Сама же по себе нервная произвольная деятельность, какие бы блестящие способности ни проявлялись в ней, не только бесплодна и бесполезна, но и положительно вредна. Этому-то не должны забывать воспитатели, которые нередко очень неосторожно любят проявлять проявления нервной раздражительности детского организма, думая видеть в ней зачатки великих способностей и даже гениальностей, и усиливают нервную раздражительность дитяти вместо того, чтобы ослабить ее благоразумными мерами.

Сколько детей, прославивших в детстве маленькими гениями и подававших действительно самые блестящие надежды, оказываются потом людьми, ни к чему не способными! Это явление до того повторяется часто, что, без сомнения, знакомо читателю. Но немногие вдумывались в его причины. Причина же чего именно та, что нервный организм подобных детей действительно очень сложен, богат и чувствителен и мог бы действительно быть источником замечательной человеческой деятельности, если бы был подчинен ясному сознанию и воле человека. Но в том-то и беда, что он именно своим богатством подавил волю субъекта и сделал его игрушкой своих капризных, случайных проявлений, а неосторожный воспитатель вместо того, чтобы поддерживать человека в борьбе с его нервным организмом, еще больше раздражал и растравлял этот организм.

Какими бы радужными цветками ни блистала произвольная нервная деятельность, как бы ни высказывались привлекательно в ней память, воображение, остроумие, но она ни к чему дельному не приведет, если в ней нет того ясного сознания и той самообладающей воли, которые одни только и мыслям и делам нашим дают характер дельности и действительности. Без этого руководителя самые блестящие концепции не более как фантазмы, клубящиеся прихотливо подобно облакам и подобно им разгоняемые первым дуновением действительной жизни. (...)

Чем богаче нервная организация дитяти, тем осторожнее должен обращаться с ней воспитатель, никогда и ни в чем не допуская ее до раздраженного состояния. Воспитатель должен помнить, что нервный организм только мало-помалу привыкает, *не впадая в раздражение*, выносить все сильнейшие и обширнейшие впечатления и что вместе с развитием нервной

организации должны крепнуть воля и сознание в человеке. Постепенное обогащение нервного организма, постепенное развитие его сил, не допускающее никогда нормальной его деятельности до перехода в раздражительное состояние, постепенное овладение воспитанником богатством его нервной системы - должно составлять одну из главных задач воспитания, и в этом отношении педагогике предстоит впереди безгранично обширная деятельность.

Воспитатель никогда не должен забывать, что ненормальная нервная деятельность не только бесплодна, но и положительно вредна. *Вредна* она, во-первых, для физического здоровья, потому что нет сомнения, что раздраженная деятельность нервов поддерживается во всяком случае за счет общего питания тела, которому таким образом, особенно в период его развития, оно принесет значительный ущерб. Во-вторых, еще вреднее такая ненормальная деятельность потому, что, повторяемая часто, она мало-помалу обращается в привычное состояние организма, который с каждым разом все легче и легче впадает в раздражительное состояние и делается, наконец, одним из тех слабонервных организмов, которых в настоящее время так много. (...)

Перечислим теперь некоторые воспитательные меры, предупреждающие нервное раздражение в детях, или успокаивающие его, оговариваясь притом, что этих мер может быть очень много и что благоразумный воспитатель, понимающий хорошо причину зла, сам найдет множество средств противодействовать ему.

На основании физиологическо-психической причины, которую мы старались уяснить выше, здравая педагогика:

1) запрещает давать детям чай, кофе, вино, ваниль, всякие пряности, словом - все, что специфически раздражает нервы;

2) запрещает игры, раздражающие нервы, как, например, всякие азартные игры, которых развелось теперь для детей так много; запрещает детские балы и т. п.;

3) запрещает раннее и излишнее чтение романов, повестей и особенно на ночь;

4) прекращает деятельность ребенка или игру его, если замечает, что дитя выходит из нормального состояния;

5) запрещает вообще, чем бы то ни было, возбуждать сильно чувство детей;

6) требует педантически строгого распределения детского дня, потому что ничто так не приводит нервы в порядок, как строгий порядок в деятельности, и ничто так не расстраивает нервы, как беспорядочная жизнь;

7) требует постоянной смены умственных упражнений телесными, прогулок, купаний и т.п.

При самом обучении ребенка, нервная система которого уж слишком возбуждена, умный наставник может действовать благотельно против этой болезни. Он будет давать как можно менее пищи фантазии ребенка, и без того уже раздраженной, и обратит особенное внимание на развитие в нем холодного рассудка и ясного сознания; будет упражнять его в ясном наблюдении над

простыми предметами, в ясном и точном выражении мыслей; будет ему давать постоянно самостоятельную работу по силам и потребует строгой аккуратности в исполнении; словом, при всяком удобном случае будет упражнять волю ребенка и, мало-помалу, передавать ему власть над его нервной организацией, может быть, потому и непокорною, что она слишком богата. Но при этом воспитатель и учитель не должны забывать, что чем более привыкли нервы впадать в раздраженное состояние, тем медленнее отвыкают они от этой губительной привычки, и что всякое нетерпеливое действие со стороны воспитателя и наставника производит последствия, совершенно противоположные тем, которых они ожидают: вместо того, чтобы успокоить нервы ребенка, они еще более раздражают его.

Там же. - С. 529-534.

О воспитании привычек⁶

Мы потому так долго останавливаемся на привычке, что считаем это явление нашей природы одним из важнейших для воспитателя. Воспитание, оценившее вполне важность привычек и навыков и строящее на них свое здание, строит его прочно. Только привычка открывает воспитателю возможность вносить те или другие свои принципы в самый характер воспитанника, в его нервную систему, в его природу. Старая поговорка недаром говорит, что привычка есть вторая природа; но, прибавим мы, природа, послушная искусству воспитания. Привычка, если воспитатель умел овладеть ею, даст ему возможность подвигаться в своей деятельности все вперед и вперед, не начиная

5) запрещает вообще, чем бы то ни было, возбуждать сильно чувство детей;

6) требует педантически строгого распределения детского дня, потому что ничто так не приводит нервы в порядок, как строгий порядок в деятельности, и ничто так не расстраивает нервы, как беспорядочная жизнь;

7) требует постоянной смены умственных упражнений телесными, прогулок, купаний и т.п.

При самом обучении ребенка, нервная система которого уже слишком возбуждена, умный наставник может действовать благотельно против этой болезни. Он будет давать как можно менее пищи фантазии ребенка, и без того уже раздраженной, и обратит особенное внимание на развитие в нем холодного рассудка и ясного сознания; будет упражнять его в ясном наблюдении над простыми предметами, в ясном и точном выражении мыслей; будет ему давать постоянно самостоятельную работу по силам и потребует строгой аккуратности в исполнении; словом, при всяком удобном случае будет упражнять волю ребенка и, мало-помалу, передавать ему власть над его нервной организацией, может быть, потому и непокорною, что она слишком богата. Но при этом воспитатель и учитель не должны забывать, что чем более привыкли нервы впадать в раздраженное состояние, тем медленнее отвыкают они от этой губительной привычки, и что всякое нетерпеливое действие со стороны воспитателя и наставника производит последствия, совершенно

противоположные тем, которых они ожидают: вместо того, чтобы успокоить нервы ребенка, они еще более раздражают его.

Там же,— С. 529—534.

О воспитании привычек^б

Мы потому так долго останавливаемся на привычке, что считаем это явление нашей природы одним из важнейших для воспитателя. Воспитание, оценившее вполне важность привычек и навыков и строящее на них свое здание, строит его прочно. Только привычка открывает воспитателю возможность вносить те или другие свои принципы в самый характер воспитанника, в его нервную систему, в его природу. Старая поговорка недаром говорит, что привычка есть вторая природа; но, прибавим мы, природа, послушная искусству воспитания. Привычка, если воспитатель умел овладеть ею, даст ему возможность подвигаться в своей деятельности все вперед и вперед, не начиная беспрестанно постройки сначала и сосредоточивая сознание и волю воспитанника на приобретении новых, полезных для него принципов, так как прежние уже его не затрудняют, обратившись в его природу — в бессознательную или полубессознательную привычку. Словом, привычка есть основание воспитательной силы, рычаг воспитательной деятельности.

Не только в воспитании характера, но также и в образовании ума и в обогащении его необходимыми знаниями нервная сила привычки, только в другой форме, в форме навыка, имеет первостепенное значение. (...)

...Привычка укореняется повторением какого-нибудь действия, повторением его до тех пор, пока в действии начнет отражаться рефлексивная способность нервной системы и пока в нервной системе не установится склонность к этому действию. Повторение одних и тех же действий есть, следовательно, необходимое условие установления привычки. Повторение это, особенно в начале, должно быть по возможности чаще; но при этом должно иметь в виду свойство нервной системы уставать и возобновлять свои силы. Если действия повторяются так часто, что силы нервов не успевают возобновляться, то это может только раздражать нервную систему, а не установить привычку. Периодичность действий есть одно из существенных условий установления привычки, потому что эта периодичность заметна во всей жизни нервной системы. Правильное распределение занятий и целого дня воспитанника имеет и в этом отношении очень важное значение. Мы сами над собой замечаем, как известный час дня вызывает у нас бессознательную привычку, установившуюся в этот именно час. (...)

Нечего и говорить, что привычки и навыки, укореняемые нами в воспитанниках, должны быть не только полезны для них, но и необходимы, так чтобы, воспитанник, приобрев какую-нибудь привычку или навык» мог потом пользоваться ими, а не принужден был бросать их, как ненужное. Если же, например, учитель старшего класса оставляет без внимания привычку или навык, укорененные в детях учителем младшего класса, или, что еще хуже, искореняет их новыми, противоположными привычками и навыками, то этим только расшатываются, а не создаются характеры. Вот почему те учебные заведения, где в старших классах не обращалось внимания на то, что делалось в

младших, и где многочисленные воспитатели и учителя не связаны между собой никаким общим воспитательным направлением и никакой общей воспитательной традицией, — не имеют никакой воспитывающей силы. Вот почему воспитание, само не имеющее сильного характера, не проникнутое традицией, не может воспитывать сильных характеров, и воспитатель с слабым, неустановившимся характером, переменчивым образом мыслей и действий, никогда не разовьет сильного характера в воспитаннике; вот почему, наконец, лучше иногда остаться при прежней воспитательной мере, чем посредством воспитательной деятельности без особенно настоятельной необходимости принять новую.

Если мы хотим укоренить какую-нибудь привычку или какие-нибудь новые навыки в воспитаннике, то, следовательно, хотим предписать ему какой-нибудь образ действий. Мы должны зрело обдумать этот образ действий и выразить его в простом, ясном, по возможности, коротком, правиле, и потом требовать неуклонного исполнения этого правила. Правил этих одновременно должно быть как можно меньше, чтобы воспитанник мог легко исполнять их, а воспитатель легко следить за их исполнением. Не следует устанавливать такого правила, за исполнением которого следить нельзя, потому что нарушение одного правила ведет к нарушению других. Природа наша не только приобретает привычки, но и приобретает склонность приобретать их, и если хотя одна привычка установится твердо, то она проложит дорогу и к установлению других однородных. Приучите дитя сначала повиноваться 2—3 легким требованиям, не стесняя его самостоятельности ни множеством, ни трудностью их, и вы можете быть уверены, что оно будет легче подчиняться и новым вашим постановлениям. Если же, стеснив дитя разом множеством правил, вы вынудите его к нарушению того или другого из них, то сами будете виноваты, если приводимые вами привычки не будут укореняться и вы лишитесь помощи этой великой воспитательной силы.

При укоренении привычки ничто так сильно не действует, как пример, и дать какие-нибудь твердые, полезные привычки детям, если окружающая их жизнь сама идет, как попало, невозможно. Первое установление каких-нибудь правил в учебном заведении не легко; но если они раз уже в нем твердо установятся, то вновь поступающее дитя, видя, как все неуклонно исполняют какое-нибудь правило, не подумает ему противиться и быстро усваивает полезную ему привычку. Из этого уже видно, как вредно действует на воспитание частая перемена воспитателей, и особенно если нельзя рассчитывать, что они будут следовать в своей деятельности одним и тем же правилам. (...)

Часто приходится воспитателю не только укоренять привычки, но и искоренять уже приобретенные. Это последнее труднее первого: требует больше обдуманности и терпения. По самому свойству своему привычка искореняется или от недостатка пищи, т.е. от прекращения тех действий, к которым вела привычка, или другой же противоположной привычкой. Приняв в расчет врожденную детям потребность беспрестанной деятельности, должно употреблять при искоренении привычек; оба эти средства разом, т. е. по

возможности удалять всякий повод к действиям, происходящим от вредной привычки, и в то же время направлять деятельность дитяти в другую сторону. Если же мы, искореняя привычку, не дадим в то же время деятельности ребенку, то ребенок поневоле будет действовать по-старому.

В воспитательных заведениях, где царствует беспрестанная правильная деятельность детей, множество дурных привычек гложут и уничтожаются сами собой; в заведениях же с казарменным устройством, где царствует только внешний порядок, дурные привычки развиваются и множатся страшно под прикрытием этого самого порядка, не захватывающего и не возбуждающего внутренней детской жизни.

При искоренении привычки следует вникнуть, отчего привычка произошла и действовать против причины, а не против последствий. Если, например, привычка ко лжи развилась в ребенке от чрезмерного баловства, от незаслуженного внимания к его действиям и словам, воспитавшим в нем самолюбие, желание хвастать и занимать собой, — тогда должно устроить дело так, чтобы ребенку не хотелось хвастать, чтобы лживые рассказы его возбуждали недоверие и смех, а не удивление и т. п. Если же привычка ко лжи укоренилась от чрезмерной строгости, тогда следует противодействовать этой привычке кротким обращением, по возможности облегчая наказание за проступки и усиливая его только за ложь.

Слишком крутое искоренение привычек, предпринимаемое иногда воспитателем, не понимающим органической природы привычки, которая и развивается и засыхает понемногу, может возбудить в воспитаннике ненависть к воспитателю, который так насилует его природу, развить в воспитаннике скрытность, хитрость, ложь и самую привычку обратить в страсть. Вот почему воспитателю приходится часто как бы не замечать дурных привычек, рассчитывая на то, что новая жизнь и новый образ действий мало-помалу втянут в себя дитя. При множестве глубоко укоренившихся дурных привычек полезно бывает иногда

переменить для дитяти совершенно обстановку жизни: перенести его в другую местность и окружить другими людьми.

Многие привычки действуют заразительно, и потому понятно, как дурно поступают те закрытые заведения, которые, не узнавши привычек дитяти, прямо помещают нового воспитанника вместе со старыми.(...)

Что всякая укореняемая привычка должна быть полезна, разумна, необходима, а всякая искореняемая должна быть вредна, — это разумеется само собою. Но здесь рождается вопрос: должно ли объяснять самому воспитаннику пользу или вред привычки, или должно только требовать от него исполнения тех правил, которыми укореняется или искореняется привычка? Вопрос этот решается различно, смотря по возрасту и развитию воспитанника. Конечно, лучше, чтобы воспитанник, сознав разумность правила, собственным своим сознанием и волей помог воспитателю; но многие привычки должны быть укореняемы или искореняемы в детях такого возраста, когда объяснить им пользу или вред привычки еще невозможно. В этом возрасте дитя должно руководствоваться безусловным повиновением воспитателю и, из этого

повиновения исполняя какое-нибудь правило, приобретать или искоренять привычку. (...)

Конечно, всякое действие ребенка из страха наказаний или из желания получить награду есть уже само по себе ненормальное, вредное действие. Конечно, можно так воспитывать дитя, чтобы оно с первых лет своей жизни привыкло безусловно повиноваться воспитателю, без наказаний и наград. Конечно, можно и впоследствии так привязать к себе дитя, чтобы оно повиновалось нам из одной любви. Но мы были бы утопистами, если бы при настоящем положении воспитания видели возможность вовсе обойтись без наказаний и наград, хотя и сознаем их ядовитое свойство. Не приходится ли часто и медику давать ядовитые средства, вредно действующие на организм, чтобы изгнать ими болезни, которые могли бы подействовать на него разрушительно? Мы обвинили бы медика только в том случае, если бы он употреблял ядовитые средства, имея в своей власти средства безвредные, достигающие той же цели. Положим, например, что дети приобрели вредную привычку лени⁷ и что воспитатель не имеет возможности преодолеть этой привычки без наказаний за леность и без наград за труд. В таком случае он поступит дурно, если откажется и от этого последнего средства, потому что вредное действие этого средства мало-помалу может изгладиться, а укоренившаяся привычка к лени мало-помалу разрастется и принесет гибельные плоды. Положим, что дитя, трудясь вследствие страха взыскания или из желания получить награду (что дурно), мало-помалу приобретает привычку к труду, так что труд делается потребностью его природы: тогда от труда уже разовьется в нем и сознание и воля, так что поощрения и взыскания сделаются ненужными и вредные следы их изгладятся под влиянием сознательно-трудовой жизни.

Таким образом, мы видим, что воспитатель, укореняя в воспитаннике привычки, дает направление его характеру, даже иногда помимо воли и сознания воспитанника.

Там же.— С. 535—549.

*Нравственное и педагогическое
значение привычек⁸*

Уяснив природу привычки, обратимся теперь к нравственному и педагогическому ее значению. Аристотель называет привычками: мудрость, благоразумие, здравый смысл, науки и искусства, добродетель и порок. (...)

Действительно, наблюдая людские характеры в их разнообразии, мы видим, что добрая привычка есть *нравственный капитал*, положенный человеком в свою нервную систему; капитал этот растет беспрестанно, и процентами с него пользуется человек всю свою жизнь. Капитал привычки от употребления возрастает и дает человеку возможность, как капитал вещественный в экономическом мире, все плодovitее и плодovitее употреблять свою драгоценнейшую силу — *силу сознательной воли* и возводить нравственное здание своей жизни все выше и выше, не начиная каждый раз своей постройки с основания и не тратя своего *сознания* и своей *воли* на борьбу с трудностями, которые были уже раз побеждены. Возьмем для

примера одну из самых простых привычек: привычку к порядку в распределении своих вещей и своего времени. Сколько такая привычка, обратившаяся в *бессознательно выполняемую потребность*, сохранит и сил и времени человеку, который не будет принужден ежеминутно призывать свое сознание необходимости порядка и свою волю для установления его, оставаясь в свободном распоряжении этим двумя силам души, употребить их на что-нибудь новое и более важное?⁹

Но если хорошая привычка есть нравственный капитал, то дурная в той же мере есть *нравственный невыплаченный заем*, который в состоянии заморить человека процентами, беспрестанно нарастающими, парализовать его лучшие начинания и довести до нравственного банкротства. Сколько превосходных начинаний и даже сколько отличных людей пало под бременем дурных привычек! Если бы для искоренения вредной привычки достаточно было одновременного, хотя самого энергического усилия над собой, тогда нетрудно было бы от нее избавиться. Разве не бывает случаев, что человек готов дать отрезать себе руку или ногу, если бы вместе с тем отрезали и вредную привычку, отравляющую его жизнь? Но в том-то и беда, — что привычка, устанавливаясь понемногу и в течение времени, искореняется точно так же понемногу и после продолжительной борьбы с нею. Сознание наше и наша воля должны постоянно стоять настороже против дурной привычки, которая, залегши в нашей нервной системе, подкарауливает всякую минуту слабости или забывания, чтобы ею воспользоваться: такое же постоянство в напряжении сознания и воли — самый трудный, если и возможный, душевный акт.

Впрочем, в неисчерпаемо богатой природе человека бывают и такие явления, когда сильное душевное потрясение, необычайный порыв духа, высокое одушевление — одним ударом истребляют самые вредные наклонности и уничтожают закоренелые привычки, как бы стирая, сжигая своим пламенем всю прежнюю историю человека, чтобы начать новую под новым знаменем. (...) Но огонь, выжигающий вредное зелье с корнем, может зародиться только в сильной душе, да и в ней не может пламенеть долго, не ослабевая сам или не разрушая ее временной оболочки. (...)

Вглядываясь в характеры людей, мы легко отличим характер *природный от характера, выработанного* самим человеком.¹⁰ Есть люди от природы с отличными наклонностями, для которых все хорошее является природным влечением; но есть и такие, которые обязательно борются всю жизнь со своими дурными врожденными стремлениями и, одолевая их мало-помалу, создают в себе добрый, хотя и искусственный характер. Характеры первого рода кажутся нам привлекательней: для них так естественно делать добро, что они привлекают нас именно этой природной легкостью, грацией добра, если можно так выразиться. Но если мы захотим быть справедливыми, то должны будем отдать пальму первенства характерам второго рода, которые тяжелой борьбой победили врожденные дурные наклонности и выработали в себе добрые правила, руководствуясь сознанием необходимости добра. Такие *сократовские* характеры вырывают с корнем зло не только из себя, но, может быть, из своих

детей и внуков и вносят в жизнь человечества новые, живые источники добра. Пока жив человек, он может измениться и из глубочайшей бездны нравственного падения стать на высшую ступень нравственного совершенства. Этот глубокий психологический принцип, проглядывающий, наконец, и в европейских законодательствах (которые вообще сохранили много языческого, римского наследства), внесен христианством в убеждения человечества.¹²

Там же.— С. 549—553.

Примечания:

— ¹*Труд в его психическом и воспитательном значении.* Статья первоначально напечатана в «Журнале Министерства народного просвещения» (1860 г., № 7) и переиздана в собрании сочинений Ушинского (т. II,— С. 333 и ел.). Статья посвящена той же теме, что и предыдущая, но раскрывает ее, анализируя роль труда как стимула личной и общественной жизни человека. Так как в условиях капиталистического развития активность и самодеятельность народных масс очень часто проявлялась в уродливо извращенной форме эксплуатации чужого труда, то Ушинский попытался подойти к проблеме труда с другой, идеальной стороны. Основная идея его статьи сводится таким образом к протесту против эксплуатации чужого труда и призыву к действительному, бескорыстному и творческому труду во всех сферах жизни, в частности к воспитанию трудовой направленности у детей.

² — *Нравственное влияние как основная задача воспитания.* Под этим заголовком приведен отрывок из статьи Ушинского «О нравственном элементе в русском воспитании», первоначально напечатанной в «Журнале Министерства народного просвещения» (1860 г., № 11—12) и переизданной в собрании сочинений Ушинского (Т. II,— С. 425 и ел.). Статья была задумана Ушинским как продолжение образцово и всесторонне разработанной статьи его «О народности в общественном воспитании». Однако же, спешно написанная, она оказалась не во всех отношениях удачной и породила целый ряд недоразумений. Наиболее удачной нужно считать вторую главу этой статьи, в которой автор вскрывает отрицательные моменты семейного дворянского воспитания. Эта глава вместе с предисловием, предпосланным всей статье и перепечатывается в настоящем сборнике.

³ — *Воспитание.* Под этим заголовком Ушинский поместил в «Детском мире» рассказ о садовнике, воспитывающем дикую яблоньку. В этом рассказе Ушинский дал образное выражение своих основных идей о воспитании (Собр. соч., т. IV.— С. 620).

⁴ — *О сознательном и обдуманном влиянии на подрастающее поколение.* Под этим заголовком дается отрывок, взятый из статьи Ушинского «Проект учительской семинарии», первоначально напечатанной в «Журнале Министерства народного просвещения» (1861 г., № 2,3) и переизданной в собрании сочинений Ушинского (т. II,— С. 528—532).

⁵ — *О воспитании власти ребенка над своим организмом.* Статья эта, первоначально написанная для I тома «Педагогической антропологии», была затем отложена Ушинским для сжатого учебника педагогики в III томе и, конечно, была бы при составлении этого учебника значительно переработана.

Статья опубликована в собрании сочинений Ушинского (т. X,— С. 378—385).

⁶ — *О воспитании привычек*. Так же, как и предыдущая статья, глава о воспитании привычек была отложена Ушинским для сжатого учебника педагогики в III томе «Антропологии». Глава дает классически четкое изложение методики воспитания привычек. Она опубликована в собрании сочинений Ушинского (т. X,— С. 385—400).

⁷ — *Нравственное и педагогическое значение привычек*. Статья под этим заголовком представляет собой XV главу из I тома «Педагогической антропологии». В педагогической литературе трудно найти другой материал, где с такой обстоятельностью было бы выяснено значение привычек (Ушинский называл их «усвоенными рефлексами») как физиологической основы и фундамента всей психической жизни человека (Собр. соч., т. VIII,— С. 226—233).

⁸ — Совершенно то же, что дает человеку экономический капитал в экономическом отношении. (Прим. авт.)

⁹ — Характер есть уже сумма наследственных и выработанных склонностей организма: в одних характерах преобладают наследственные склонности, в других — выработанные. (Прим. авт.)

¹⁰ — Христианство, снимая с человека наследственный грех, внесло в человечество, и в этом отношении, великий и животворный принцип личной свободы. Над человеком уже не тяготеет неотразимая судьба древнего мира, переносимая теперь учением материалистов с мифологического неба в законы материи. (Прим. авт.)

¹¹ — Новейшие теории уголовного права все более и более переходят к неправильным наказаниям, а необходимость смертной казни сильно уже подкопана. Замечательно, что в нашей древней истории Владимир Мономах — это глубоко славянская и вместе христианская личность — завещает детям своим не губить ни одной христианской души, не казнить смертью даже того, кто повинен в смерти, хотя греческое духовенство даже еще Владимира Святого уговаривало казнить разбойников смертью. Так сродна истинно христианская идея истинно-славянской душе. (Прим. авт.)

Л.Н. Толстой

О ЗНАЧЕНИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. МЫСЛИ О ВОСПИТАНИИ. О ВОСПИТАНИИ

ТОЛСТОЙ ЛЕВ НИКОЛАЕВИЧ (1828-1910), писатель, педагог.
Россия.

Т. приступил к серьезным педагогическим исследованиям в 1859 г., когда у него, казалось, было все: положение в свете, молодость, свобода, богатство. Но еще ему нужны были дети. Школа, педагогика: «...самый светлый период

моей жизни, чудное время», — вспоминал в конце жизни великий писатель. И пояснял: «А дело это (школа!) не то, что первой важности, а самое важное в мире, потому что все, что мы желаем, может осуществиться только в следующих поколениях». Школа стала для Т. и радостью — «поэтически прелестным делом», и источником постоянных изысканий.

Во время поездок за границу Т. изучал состояние образования в разных странах, типы учебных заведений, встречался с педагогами, посещал школы. Удовлетворения он не получил, особенно от немецкой педагогики и школы: «Был в школе. Ужасно. Молитва за короля, побои. Все наизусть. Напуганные, изуродованные дети.», — записал Толстой в дневнике. Отрицательное отношение у него сложилось и к отечественной школе, которую он называл «учреждением для мучения детей».

Протестуя против современной ему педагогики и школы с господствующими в ней методами принудительного обучения, Т. выдвигает тезис:

«Критериум педагогики только один — свобода». Педагогическая наука обязана обеспечивать свободное развитие личности ребенка, поступательный характер его образования. Так Толстой определил основополагающее начало в своих педагогических исканиях и деятельности. Он создает теорию *«свободного воспитания»*, доказывая, что воспитание является насилием над ребенком, а поэтому оно не допустимо, следует ограничиться одним образованием. Однако, подобный разрыв между воспитанием и образованием теоретически ошибочен и нереализуем на практике, что со временем признал и сам Т. Призыв к свободному воспитанию был, скорее всего, протестом против порядков, сложившихся в школе России и стремление сделать ее разумной, соответствующей природе ребенка.

Педагогика Т., — это прежде всего *педагогика творческой личности*. Т. любил крестьянских детей, был уверен, что среди них много талантов. В одном из своих писем уподоблял детей тонущим людям, которых нужно непременно спасать: «И тонет тут самое дорогое, именно то духовное, которое так очевидно бросается в глаза в детях». Главным условием успеха образования, считал Т., является создание принципиально новой школы, образцом которой стала его Яснополянская. Он не мог принять авторитарной школы, так как она «учреждается не так, чтобы детям было легко учиться, а чтобы учителям было легко учить». В толстовской школе режим дня был щадящим, форма занятий — удобная детям, домашние задания, отметки, наказания отсутствовали. Он отказался от твердого расписания занятий, и дети могли не посещать школу, хотя они охотно приходили в нее и настолько увлекались, что им напоминали: пора домой. И неудивительно, поскольку занятия чередовались с прогулками, гимнастикой, играми, в которых участвовал и сам Т. Первая половина дня в школе обычно отдавалась под интенсивную умственную работу, а после обеда занимались творчеством (пение, рисование, лепка), читали вслух.

Яснополянская школа просуществовала 18 месяцев и была закрыта властями в отсутствие Т. Писатель не оставляет педагогической деятельности, издает журнал «Ясная поляна», снова занимается с детьми, ведет методическую

работу с учителями, организует новые школы, издает замечательные учебные книги. Из последних стоит особо отметить «Азбуку» и «Новую азбуку», в которых воплощены интеграционный принцип изучения учебных предметов в начальной школе, несколько книг для чтения. Они в течение 40 лет, наряду с «Родным словом» Ушинского, самыми популярными учебниками в начальных земских школах России.

Педагогические взгляды и деятельность Т. всегда вызывали споры. Действительно, у него имелись ошибки. К тому же яснополянская школа как самый сильный аргумент в пользу педагогики Т. была явлением исключительным и кратковременным. Однако заслуги Т. несомненно берут верх. Обращаясь к принципам свободы и народности, он стремился создать педагогику, соответствующую образу жизни русского народа. Ее главными чертами должны стать любовь к детям, изучение личности ребенка, умение побуждать его творчество, постоянный педагогический поиск, в котором нужно идти за детьми.

О значении народного образования

...[Народное образование в настоящее время для нас есть единственная законная сознательная деятельность для достижения наибольшего счастья всего человечества. Вот положение, составляющее мое убеждение, которое я попытаюсь доказать].

Толстой Л.Н.

Педагогические сочинения.— М., 1989.— С. 53.

Мысли о воспитании

(Из писем и дневников 1895—1902 гг.)

...Воспитание представляется ложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни было. Если же поймешь, что воспитывать другие, мы можем только через себя, то упраздняется вопрос о воспитании и остается один вопрос жизни: как надо самому жить? Потому что не знаю ни одного действия воспитания детей, которое не включалось бы в воспитание себя. Как одевать, как кормить, как класть спать, как учить детей? Точно так же, как себя. Если отец, мать одеваются, едят, спят умеренно и работают и учатся, то дети будут то же делать.

Два правила я бы дал для воспитания: самому не только жить хорошо, но работать над собой, постоянно совершенствуясь, и ничего не скрывать из своей жизни от детей. Лучше, чтобы дети знали про слабые стороны своих родителей, чем то, что чтобы они чувствовали, что есть у их родителей скрытая от них жизнь и есть показная. Все трудности воспитания вытекают из того, что родители — не только не исправляясь от своих недостатков, но даже не признавая их недостатками, оправдывая их в себе, хотят не видеть этих недостатков в детях. В этом вся трудность и вся борьба с детьми. Дети нравственно гораздо проникательнее взрослых, и они, часто не выказывая и даже не сознавая этого, видят не только недостатки родителей, но и худший из всех недостатков — лицемерие родителей и теряют к ним уважение и интерес ко всем их поучениям.

Лицемерие родителей при воспитании детей есть самое обычное явление, и дети чутки и замечают его сейчас же, и отвращаются, и развращаются. Правда есть первое, главное условие действительности духовного влияния, и потому она есть первое условие воспитания. А чтобы не страшно было детям видеть всю правду своей и родителей жизни, надо сделать свою жизнь хорошей или по крайней мере менее дурной. И потому воспитание других включается в воспитание себя, и другого ничего не нужно. (...)

Там же. С.448—449.

О воспитании

(Ответ на письмо В.Ф.Булгакова)

...Во-первых, скажу, что то разделение, которое я в своих тогдашних педагогических статьях делал между воспитанием и образованием, искусственно. И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно. И потому, не касаясь этого подразделения, буду говорить об одном образовании, о том, в чем, по моему мнению, заключаются недостатки существующих приемов образования, и каким оно, по моему мнению, должно быть, и почему именно таким, а не иным.

То, что свобода есть необходимое условие всякого истинного образования как для учащихся, так и для учащихся, я признаю, как и прежде, т.е. и угрозы наказаний и обещания наград (прав и т.п.), обуславливающие приобретение тех или иных знаний, не только не содействуют, но более всего мешают истинному образованию.

Думаю, что одна такая полная свобода, т. е. отсутствие принуждения и выгод как для обучаемых, так и для обучающихся, избавила бы людей от большей доли тех зол, которые производит теперь принятое везде принудительное и корыстное образование. Отсутствие у большинства людей какого бы то ни было религиозного отношения к миру, каких-либо твердых нравственных правил, ложный взгляд на науку, на общественное устройство, в особенности на религию, и все вытекающие из этого губительные последствия — все это порождено в большей степени насильственными и корыстными приемами образования.

И потому, для того чтобы образование было плодотворным, т.е. содействовало бы движению человечества к все большему и большему благу, нужно, чтобы образование было свободным.

Для того же чтобы образование, будучи свободно как для учащихся, так и для учащихся, не было собранием произвольно выбранных, ненужных, несвоевременно передаваемых и даже вредных знаний, нужно, чтобы у обучающихся, так же как и у обучаемых, было общее и тем и другим основание, вследствие которого избирались бы для изучения и для преподавания наиболее нужные для разумной жизни людей знания и изучались бы и преподавались в соответственных их важности размерах. Таким основанием всегда было и не может быть не что другое, как одинаково свободно признаваемое всеми людьми общества, как обучающими, так и обучающимися, понимание смысла и назначения человеческой жизни, т.е. религия.

Так это было прежде, так это и есть теперь там, где люди соединены одним общим религиозным пониманием жизни и верят в него. Так это было и сотни лет тому назад в христианском мире, когда все люди, за малыми исключениями, верили в церковную христианскую веру. Тогда у людей было твердое, общее всем основание для выбора предметов знания и распределения их, и потому не было никакой нужды в принудительном образовании.

Так это было сотни лет. Но в наше время такой общей большинству людей христианского мира веры уже нет; в наше время самое влиятельное сословие людей науки, руководящее общественным мнением, не признавая христианства в том виде, в котором оно преподается церквями, не верит уже ни в какую религию. Мало того, так называемые эти передовые люди нашего времени вполне уверены в том, что всякая религия есть нечто отсталое, пережитое, когда-то бывшее нужным человечеству, теперь же составляющее только препятствие для его прогресса, и старательно прямыми и обходными приемами уверяют в этом слепо верящее им молодое поколение, стремящееся к образованию. Так что в наше время и в нашем мире, при отсутствии какой бы то ни было общей большинству людей религии, т.е. понимания смысла и назначения человеческой жизни, т. е. при отсутствии основы образования, невозможен какой бы то ни было определенный выбор знаний и распределения их. Вследствие этого-то отсутствия всякой разумной основы, могущей руководить образованием, и, кроме того, вследствие возможности для людей заставлять молодые поколения обучаться тем предметам, которые им кажутся выгодными, и находится среди всех христианских народов образование в таком превратном и жалком, по моему мнению, положении. (...)

Происходит это удивительное и печальное явление от того, что в нашем, называемом христианским, мире не только опущен, но отрицается тот главный предмет преподавания, без которого не может быть осмысленного приобретения каких бы то ни было знаний. Опущена и отрицается необходимость религиозного и нравственного преподавания, т. е. передачи молодым поколениям учащихся тех, с самых древних времен, данных мудрейшими людьми мира, ответов на неизбежно стоящие перед каждым человеком вопросы: первый — что я такое, какое отношение мое, моей отдельной жизни ко всему бесконечному миру; и второй — как мне сообразно с этим моим отношением к миру жить, что делать и чего не делать.

Ответы же на эти два вопроса — религиозное учение, общее всем людям, и вытекающее из него учение нравственности, тоже одинаковое для всех народов, ответы эти, долженствующие составлять главный предмет всякого образования, воспитания и обучения, отсутствуют совершенно в образовании христианских народов. И еще хуже, чем отсутствуют: заменяются в нашем обществе самым противным истинному религиозному и нравственному обучению собранием грубых суеверий и плохих софизмов, называемых законом Божиим.

В этом, я полагаю, главный недостаток существующих в нашем обществе приемов образования. И потому думаю, чтобы в наше время образование было не вредно, каково оно теперь, в основу его должны непременно быть

поставлены эти два самых главных и необходимых, отсутствующих в нашем образовании предмета: религиозное понимание и нравственное учение. (...)

Скажут: «Нет такого общего большинству людей религиозного учения и учения нравственности». Но это неправда, во-первых, потому, что такие общие всему человечеству учения всегда были, и есть, и не могут не быть, потому что условия жизни всех людей во все времена и везде одни и те же, во-вторых, потому, что во все времена среди миллионов людей всегда мудрейшие из них отвечали людям на те главные жизненные вопросы, которые стоят перед человечеством.

Если некоторым людям нашего времени кажется, что таких учений не было и нет, то происходит это только от того, что люди принимают те затемнения и извращения, которыми во всех учениях скрыты основные религиозные и нравственные истины, за самую сущность учений. Стоит только людям серьезно отнестись к вопросам жизни, и одна и та же — и религиозная и нравственная — истина во всех учениях, от Кришны, Будды, Конфуция и Христа, Магомета и новейших, религиозных мыслителей, откроется им.

Только при таком разумном, религиозно-нравственном учении, поставленном в основу образования, может быть и разумное, и не вредное людям, а разумное образование. При отсутствии же такой разумной основы образования не может и быть ничего другого, как только то, что и есть теперь, — нагромождение пустых, случайных, ненужных знаний, называемых наукой, которые не только не полезны, но приносят величайший вред людям, скрывая от них необходимость одних нужных человеку знаний. Нравится нам это или не нравится, разумное образование возможно только при постановке в основу его учения о религии и нравственности...

И потому я полагаю, что первое и главное знание, которое свойственно прежде всего передавать детям и учащимся взрослым, — это ответ на вечные и неизбежные вопросы, возникающие в душе каждого приходящего к сознанию человека. Первый: что я такое и каково мое отношение к бесконечному миру? И второй, вытекающий из первого: как мне жить, что считать всегда, при всех возможных условиях, хорошим и что всегда, и при всех возможных условиях, дурным?

Ответы на эти вопросы всегда были и есть в душе каждого человека; разъяснения же ответов на эти вопросы не могло не быть среди миллиардов прежде живших и миллионов живущих теперь людей. И они действительно есть в учениях религии и нравственности — не в религии и учении нравственности какого-либо одного народа известного места и времени, а в тех основах религиозных и нравственных учений, которые — одни и те же — высказаны всеми лучшими мыслителями мира, от Моисея, Сократа, Кришны, Эпиктета, Будды, Марка Аврелия, Конфуция, Христа, Иоанна-апостола, Магомета до Руссо, Канта, персидского Баба, индусского Вивекананды, Чаннинга, Эмерсона, Рескина, Сковороды и других.

И потому думаю, что до тех пор, пока эти два предмета не станут в основу образования, не может быть никакого разумного образования.

Что же касается дальнейших предметов знания, то думаю, что порядок их

преподавания выясняется сам собой при признании основой всякого знания учения о религии и нравственности. Весьма вероятно, *что* при такой постановке дела первым после религий и нравственности предметом будет изучение жизни людей самых близких: своего народа, богатых, бедных классов, женщин, детей, их занятия, средств существования, обычаев, верования, мирозерцания. После изучения жизни своего народа, думаю, что при правильной постановке дела образования столь же важным предметом будет изучение жизни других народов, более отдаленных, их религиозных верований, государственного устройства, нравов, обычаев.

Оба эти предмета, точно так же как религиозно-нравственное учение, совершенно отсутствуют в нашей педагогике и заменяются географией — изучением названий мест, рек, гор, городов — и историей, заключающейся в описании жизни и деятельности правителей и преимущественно их войн, завоеваний и освобождений от них.

Думаю, что при постановке в основу образования религии и нравственности изучение жизни себе подобных, т. е. людей, что называется этнографией, займет первое место и что точно также, соответственно своей важности для разумной жизни, займут соответствующие места зоология, математика, физика, химия и другие знания.

Думаю так, но не берусь ничего утверждать о распределении знаний. Утверждаю же я только одно: что без признания основным и главным предметом образования религии и нравственности не может быть никакого разумного распределения знаний, а потому и разумной и полезной для обучаемых передачи их.

При признании же основой образования религии и нравственности и при полной свободе образования все остальные знания распределяются так, как это им свойственно, сообразно тем условиям, в которых будет находиться то общество, в котором будут преподаваться и восприниматься знания.

И потому полагаю, что главная и единственная забота людей, занятых вопросами образования, может и должна состоять прежде всего в том, чтобы выработать соответственное нашему времени религиозное и нравственное учение и, выработав таковое, поставить его во главе образования. В этом, по моему мнению, в наше время состоит первое и пока оно не будет сделано, единственное деление только образования, но и всей науки нашего времени, не той, которая вычисляет тяжесть той звезды, вокруг которой вращается Солнце, или исследует происхождение организмов за миллионы лет до нашего времени, или описывает жизни королей, полководцев, или излагает софизмы теологии или юриспруденции, а той одной, которая есть точно наука, потому что действительно нужна людям. Нужна же людям потому, что, наилучшим образом отвечая на те, одни и те же, вопросы, которые везде и всегда ставит себе всякий разумный человек, вступающий в жизнь, она содействует благу как отдельного человека, так и всего человечества.

Вот все, что имел сказать. Буду рад, если что пригодится вам.

Там же.— С. 451—457.

П.Ф. Лесгафт

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЁНКА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ

ЛЕСГАФТ ПЕТР ФРАНЦЕВИЧ (1837—1909), педагог, врач, общественный деятель. Россия.

Окончил медико-хирургическую академию в Петербурге (1861), сначала работал в ней, а с 1868 г. — руководил кафедрой в Казанском университете. Л. — педагог-демократ, протестовал против произвола царизма в просвещении, много сделал для развития в России женского образования, выступал за свободу науки и прав ученого. За свою общественную деятельность подвергался репрессиям: запрещались его публичные лекции, в 1871 г. был уволен из профессоров Казанского университета, позже выслан из Петербурга, десятилетиями находился под надзором полиции. В 1893 г. Л. организует биологическую лабораторию и первые в России «Курсы воспитательниц и руководительниц физического воспитания», которые подготовили много женщин педагогов («лесгафтичек»). В 1905 г. открыл Высшую вольную школу с курсами для рабочих.

Л. стал признанным автором *научной системы физического воспитания*. Определил важнейший принцип физического воспитания — его единство с умственным, нравственным, эстетическим. Необходимо развивать у человека умение владеть своим телом, что достигается по Л., *естественными движениями*. Такое название означает, что эти движения соответствуют особенностям каждой группы мышц и вызывают действия всех мышечных групп организма (природосообразность): бег, гимнастические упражнения без перенапряжения и др. Исключаются движения, которые противопоказаны природе той или иной группе мышц. Важно, чтобы все физические движения были не подражательными, а осознанными. Особую роль в системе естественных движений Л. отводил подвижным играм. Он ценил их за многосторонность, так как в них есть физические упражнения для различных групп мышц, они формируют характер, содействуют нравственному и умственному развитию.

Интересна и теория *семейного воспитания*, предложенная Л. Она насыщена любовью и уважением к ребенку. Истинная забота о нем требует изучения его психических и физических особенностей.

Л. талантливо восполнил пробелы в отечественной педагогике, связанные с вопросами физического и семейного воспитания. Оправдалось и предвидение Ушинского, что серьезная разработка теории физического развития может быть сделано ученым — врачом и педагогом. Л. снискал уважение современников за свою подвижническую общественную деятельность в области просвещения. Его имя почитаемо и сегодня, а труды широко используются при подготовке спортсменов и специалистов по физическому воспитанию.

Семейное воспитание ребенка и его значение

Введение

Самое существенное требование, какое необходимо предъявить воспитателю и учителю, берущему на себя обязанность руководить ребенком, вступающим в школу, — это чтобы он понимал ребенка, его психические отправления, а равно и его индивидуальные свойства, так как, не зная условий психического развития ребенка, воспитатель может ежеминутно стать в тупик перед проявлением той или другой черты нрава воспитанника, не сумеет найти основной причины данного поступка и упустит из виду тесную связь индивидуальных особенностей ребенка с его дошкольной обстановкой и семейной дисциплиной.

Не менее необходимо для каждого воспитателя отдавать себе ясный отчет во всех требованиях, которые ставят ребенку в стенах школы, и строго следить за тем влиянием, какое оказывает на ребенка школьный порядок. Сплошь и рядом приходится наблюдать, что как родители в семье, так и воспитатели в школе воздействуют на ребенка, совершенно не отдавая себе отчета, почему именно следует применять к нему те или другие воспитательные меры; а ведь подобное бессознательное руководство личностью ребенка никогда не проходит без серьезных последствий и отзывается иногда на всей его последующей жизни.

Большинство воспитателей в случае неудачи своих педагогических мероприятий охотно сваливают все на пресловутую «наследственность», на «прирожденную испорченность» детской *натуры* или же в утешение себе и другим ссылаются на какие-то неуловимые влияния, которых будто бы нельзя ни предусмотреть, ни избежать.

Привыкнув в обыденной жизни к очень поспешным заключениям, когда приходится указывать причину того или другого поступка взрослого человека, обыкновенно ограничиваются только обвинениями и порицаниями также и тогда, когда спрашивают: где искать причины дурных привычек или безнравственных поступков ребенка, едва достигшего школьного возраста?

Однако эти обвинения и порицания ровно ничего не уясняют, а только доказывают, что педагог не желает взять на себя труд выяснить те психические мотивы, которые составляют подкладку каждого человеческого поступка. Вследствие недостатка внимания, а главное вследствие незнания, обыкновенно спешат допустить существование *врожденных* дурных наклонностей, красноречиво толкуют о «неисправимо испорченных» детях, точно эта испорченность явилась сама по себе и за нее ответствен сам ребенок! Влияние руководства взрослых как-то всегда остается в тени; и верить не хотят, что «испорченность» ребенка школьного или дошкольного возраста есть результат системы воспитания, за которую расплачивается все-таки один воспитанник. В громадном большинстве случаев не природенная тупость (нравственная или умственная) ребенка, а педагогические ошибки готовят ребенку горькую будущность, оставляя на его личных проявлениях и привычках неизгладимые следы нравственной порчи и умственного бессилия.

Кому не известно, что все дело воспитания (и в семье, и в школе) зачастую сводится к тому, что ребенка нужно *учить*, причем под словом

«учить» нередко подразумевают: *взыскать, наказать, пригрозить* и т. д. Да иначе и быть не может, пока будут поступать совершенно слепо, по рутине, не отдавая себе отчета в каждом шаге; если не «познать себя», не приучиться связывать причину со следствием, то рутинные педагогические приемы принудительного характера по-прежнему будут царить в стенах школы, как и в семейном быту.

В настоящем этюде представлены главные типы детей, которые приходится наблюдать при появлении их в школе, и по возможности выяснена связь, существующая между наблюдаемыми типичными проявлениями и условиями, при которых дети развиваются в семье. Результаты приводимых наблюдений еще очень неполны, и если они представлены в виде антропологического этюда, то только для того, чтобы вызвать дальнейшие наблюдения и проверки и, таким образом, общими усилиями выяснить развитие и значение типов, встречаемых в школе и в семье. (...)

Школьные типы (Антропологический этюд)

...Прежде же всего посмотрим, в каком виде ребенок является в школу и какая связь существует между его прежней семейной жизнью и тем типом, к которому его можно отнести, наблюдая его при появлении в школе. Самые характерные из замеченных типов следующие:

- 1) лицемерный;
- 2) честолюбивый;
- 3) добродушный;
- 4) забитый — мягкий;
- 5) забитый — злостный;
- 6) угнетенный.

Проследим теперь эти типы в частности.

Лицемерный тип.

Ребенок лицемерного типа при появлении в школе отличается обыкновенно скромной внешностью, в играх он подвижен и весел. Вначале он очень приветлив и внимателен ко всем окружающим, а потом более к тем, от которых что-либо зависит. Он сближается с ними более всего, угождает им и даже внимательно предупреждает различные их желания. (...)

Вскоре оказывается, что этот прелестный ребенок не любим своими товарищами; это часто поражает наставника, который, однако, сначала объясняет себе это явление кознями худших учеников, тем более, что недовольство и является раньше всего со стороны учеников, не любимых учителем. (...) При этом сближении с наставником ребенок передает то как бы случайно в разговоре, а то и прямо все действия товарищей и их проступки. (...)

В школе часто случаются пропажи мелких вещей у товарищей, которые так же часто находятся у этого любимца (...)

...Он всегда отличается хвастовством и надменностью в отношении слабых и низших, лестью и трусостью в отношении сильных и старших. Клевета, сплетня, наговор, доносы, ложь делают его как невозможным товарищем, так и вообще невозможным сожителем. (...)

...Развитию такого типа более всего способствуют: ложь, лицемерие со стороны старших, окружающих ребенка, чисто практическое направление домашней жизни, постоянный мелкий расчет и стремление к легкой наживе, отсутствие всякой заботы о детях, всякая ложь и лицемерие. (...)

...Характеристическими признаками ребенка лицемерного типа будут: ложь: во всех ее видах, непривычка рассуждать, способность улавливать внешнюю сторону предметов и явлений, хвастовство, хитрость, отсутствие каких-либо глубоких чувствований и понятия о правде, исключительное соблюдение личной выгоды.

Честолюбивый тип.

Дети этого типа всегда отличаются внешним своим видом, выражением чувства собственного достоинства, что можно заметить при первом их появлении в школе. Обыкновенно чистый и опрятный ребенок смотрит прямо, уверенно, спокойно присматриваясь к окружающему и не выскакивая вперед. Он внимательно следит за всеми действиями учителя и наставника, стараясь не пропустить ни единого их объяснения или замечания. (...)

Сначала он очень осторожен, сдержан и, прежде чем ответить, старается побольше и поточнее расспросить, причем охотно выражает свои сомнения в верности сказанного другим. Ребенок постоянно сосредоточен над разъяснениями учителя, почти исключительно занят учением, хотя при случае не прочь показать, что знает свое дело и что все это ему дается легко. (...)

Всякая неудача приносит такому ребенку много горя, которое он не скоро забывает и которое сначала совершенно лишает его энергии; но вскоре он снова и даже с большим рвением берется за занятия, всякими мерами стараясь исправить дело... Оскорбление и наказание, особенно если в них существует хотя бы тень несправедливости, могут заставить ребенка этого типа бросить дело, впасть в полную апатию и даже дойти до самоубийства. Мстит он обыкновенно страстно и всегда злорадуется неудаче противника. (...)

Они охотно занимаются искусствами, музыкой и живописью, в особенности когда есть какой-либо успех и когда они видят, какие овации приходится на долю артистов. (...)

Честолюбивый тип развивается, по-видимому, при двух различных условиях: во-первых, вследствие соревнования, это, собственно и есть более чистый тип; во-вторых, вследствие постоянных похвал и восхищения достоинствами ребенка. (...)

Отвлеченное мышление у них совершенно не развито, и к самостоятельной умственной деятельности они не подготовлены и даже поразительно умственно ограничены. Творческих проявлений не наблюдается. Отсутствие всего святого и идеального, узкий эгоизм, бесхарактерность, нахальство, грубость, разгул и детская беспомощность при всяком новом деле, требующем проверки и видоизменения привычных действий, — это главные и характерные их проявления.

Добродушный тип. ...

Ребенок добродушного типа является тихим, спокойным, внимательно следящим за всеми окружающими его явлениями... Он не обращает на свою

внешность никакого внимания... Сначала он вообще мало подвижен; внешней приветливости и ласковых отношений, а также стремления чем-то угодить, отличиться или привлечь на себя внимание своего наставника у него нет. Напротив того, он скорее навлечет на себя неудовольствие своим простым, прямым и даже иногда неловким обращением. Он не выскакивает вперед, а, напротив, обыкновенно остается в стороне и молча следит за действиями других.

Вскоре он сближается со своими товарищами, и раньше всего с теми, которые вследствие суровости своего нрава, непривлекательной внешности или бедности не пользуются вниманием своих товарищей и даже преподавателей. К ним он обращается не с ласками или внешними проявлениями нежности, а только с вниманием и участием, привлекая их к общению с другими... Когда он побольше познакомится и сблизится со своим наставником, то оказывается очень разговорчивым ребенком... При появлении его в школе часто наблюдается очень искренняя вера и религиозность, доходящая иногда до экстаза.

В классе он сначала даже невнимателен к объяснениям и словам преподавателя; на него действует слишком много новых впечатлений... Мало-помалу он начинает следить за объяснениями учителя с большим вниманием... Провинившись, он всегда искренне сознается и ни в каком случае не допустит, чтобы за его проступки пострадал кто-либо из его товарищей. (...)

Он никак не уживается с ложью и насилием, в какой бы форме они ни проявлялись. (...)

Обыкновенно очень добрый и любящий ребенок, он всегда сильно привязан к матери, к няне, и вообще к тем лицам, с которыми он вырос, и даже к месту, где он провел свое детство. (...)

У него нет ни тени жадности, он не ищет никакой льготы или выгоды, напротив, всегда готов всем поделиться и даже отдает лучшую и большую часть, забывая свои нужды... Оставаясь наедине, он никогда не бездействует и не скучает, а всегда найдет себе дело и занятие. Он охотно следит за растениями и животными... и отличается при этом большой наблюдательностью... С особым удовольствием он делится своими впечатлениями с близким и горячо любимым им человеком, добываясь у него выяснения возникающих недоразумений или сомнений. Он хорошо знает, чем может огорчить или сделать неприятное этому лицу и потому старается избегать таких действий... Такой ребенок требует только, чтобы в обращении с ним всегда относились к нему со спокойным рассуждением... требовательность, но справедливая, разумная только возбуждает его энергию. (...)

Условия, при которых развивается подобный тип... следующие: тихая, спокойная, в особенности деревенская жизнь с самого рождения; любящая добрая мать или другое близкое ребенку лицо, отсутствие всякой похвалы и внешности, действующей на его чувствования, а также отсутствие всяких мер наказания или преследования ребенка.

Недостаток этого типа — несоответствие между умственным и физическим трудом, а именно преобладание первого; отсюда недостаток

возбуждения со стороны активно физических (мышечных) органов тела и вследствие этого известная степень апатии.

Мягко-забитый тип.

...В этом случае ребенок бывает забит строгими взысканиями и наказаниями, не розгой, а внешней, животной лаской, которая забивает не меньше розги и приводит к таким же печальным результатам. Развивается он также при отсутствии условий, необходимых для образования его умственного развития. (...)

Появляясь в школе, ребенок такого типа сильно стесняется своей новой обстановки: он не решается сам по себе ни пройти, ни встать, ни сесть; запустивши палец в рот, он смотрит, что делают другие... Ребенок этого типа находится под покровительством или влиянием другого товарища, его действия и рассуждения вполне зависят от последнего... К товариществу он относится стадно, никаких самостоятельных действий у него не бывает; он зла не сделает, потому что мама сказала, что это не хорошо, что так делать не следует, это грех...

К своим занятиям такой ребенок относится равнодушно, исполняя все то, что требуется, и выучивая заданное. Он не прочь, если это возможно, освободиться от какого-либо дела, охотно пропустит задачу или обойдет не особенно строго проводимое правило. В поступках легко сознается и так же легко указывает на зачинщика и участника, поэтому он ненадежный товарищ. Холодный и равнодушный, он в сущности никого не любит, а только, так сказать, прицепляется к кому-нибудь и не отходит от него ни на шаг точно так же, как раньше он не отходил ни на шаг от матери или от няни. Оставленный один, он впоследствии теряется... Наедине он всегда скучает и сам никогда не может приискать себе никакого занятия или развлечения. Все неудачи, препятствия или неожиданные явления ставят его в тупик... Исполнить поручение он может только... по имитации и по указанию. Терпеть боли или какие-либо физические страдания он не в состоянии. (...)

В школе он может оказаться прилежным и исполнительным, выучит все, что ему зададут, стараясь запомнить и приготовить только так и настолько, насколько требует учитель. Стоит только уменьшить требования или понизить бдительность за ним, и он окажется ленивым и нерадивым учеником...

Удовлетворяя свои потребности, он никогда не думает и не принимает в расчет требований других...

Появляется такой тип во всех случаях, когда всякая деятельность ребенка предупреждается, когда все для него готово и он никогда не рассуждает и не распоряжается своим временем и своими действиями.

Честолюбивая и раздражительная мать, не терпящая никаких противоречий, желая похвалиться своими детьми, старается ласками и угодой их чувствованиям сделать их умниками и послушными и... всего более содействует развитию детей мягко-забитого типа.

Такой ребенок никогда ничего не начинал сам, ему всегда говорили, что делать, куда идти, что сказать, чем и как развлекаться, когда есть, когда пить, когда гулять, когда спать, ему ни о чем не приходилось заботиться, его во всем

предупреждали, поэтому у него нет ни инициативы, ни самостоятельности.

Равнодушие, внешность, имитация и разве только циничное стремление удовлетворять свои большей частью чувственные потребности — все это составляет наследие, данное им воспитанием и вносимое ими в жизнь.

Злостно-забитый тип.

Появляясь в школе, ребенок такого типа отличается неустойчивой молчаливостью, стесняющимся, конфузливym видом, причем иногда у него прорываются резкие бесцельные движения, особенно в те минуты, когда он думает, что на него никто не смотрит. Добиться от него какого-либо слова чрезвычайно трудно, он вместо ответа иногда вдруг фыркнет, сделает какое-либо грубое движение или произнесет соответственные звуки. Он никогда не посмотрит прямо и ласково, все больше сбоку и исподлобья. От товарищей он то сторонится, то как бы нечаянно толкнет или ущипнет кого-нибудь... К занятиям он относится совершенно равнодушно, исполняя только необходимые требования...

К старшим относится подозрительно и на все ласки и проявления нежности отвечает резким, отталкивающим движением и даже бегством. Движения его угловаты, резки, стесняясь, он отворачивается, закрывается рукой или локтем, из-за которого иногда показывает язык.

К преследованиям и наказаниям относится с напускным спокойствием, на мелкие же обиды или даже на невнимание часто легко обижается, а иногда грубо и некстати говорит дерзости. Товарищество он ценит, скорее всего сходится с однородным типом, объединяясь более для взаимной защиты, чем для искренних дружеских отношений. Своего товарища в случае преследования он не выдаст...

Когда такого ребенка подвергают преследованию или какому-нибудь строгому взысканию, то он делается как-то особенно подвижен и часто избирает самые дикие развлечения, которые характеризуются тем, что он мучит, истязает, уничтожает животных, оскорбляет людей, а если может, то и наносит физический вред. (...)

При постепенно увеличивающейся строгости, при постоянных запрещениях... он начинает добиваться всего тайком, присваивая себе то, что плохо лежит, и никогда не останавливаясь перед препятствиями. (...)

...Бойкий, быстрый бег, травля животных и людей, крупная драка и т.п. — все это занимает его и даже развлекает. При своем появлении в школе он всегда готов ущипнуть, уколоть или ударить как своего сверстника, так и каждого из малышей... Сделавшись постарше он обыкновенно перестает трогать маленьких детей, иногда даже относится к ним внимательно.

У ребенка этого типа бывают и добрые порывы, он может отнестись с мягкостью и предупредительностью к другому ребенку, особенно в тех случаях, когда последний подвергается несправедливым преследованиям и оскорблениям. (...)

К своим занятиям относится вяло и без собственной инициативы даже охотно от них отделяется. (...)

Причины, содействующие проявлению и развитию такого типа в семье,

будут главным образом: запрещение рассуждать, насильное понуждение и укрощение ребенка, всякие несправедливые и произвольные требования. Злая и раздражительная мачеха запрещает ребенку с малолетства всякие рассуждения, ...постоянно ограничивает его действия, находя их нехорошими, неверными и даже безобразными.

Лицо, воспитывающее такого ребенка, обыкновенно держится в отношении того правила, что его не следует баловать, а главное, не следует пропускать какого-либо из его проступков без наказания...

Здесь главную роль играют настойчивые, постоянные, произвольные преследования, вызванные часто личным раздражением, оскорбление личности ребенка и унижение его перед другими и перед товарищами, в особенности перед чужими и нелюбимыми людьми...

Угнетенный тип.

Ребенок угнетенного типа появляется в школе обыкновенно бледным, слабым и отличается всегда, своим тихим и смирным нравом, трудолюбив, он постоянно чем-то занят... В играх и развлечениях он не принимает участия, так же скромно выражает свою радость, подавляет свое горе, он не легко плачет и не выражает своей скорби внешними проявлениями. Всякая похвала и отличие его стесняют, он прячется, уходит. (...)

Он видит свои недостатки и во всех неудачах обвиняет себя... Себя не жалеет, не останавливается перед препятствиями, если только можно преодолеть их трудом. Стойкость и настойчивость его огромны, лишения и бедность, нужда никогда его не остановят...

К страждущим и оскорбленным относится с участием и готов просиживать около них целые дни и ночи, не жалея себя... Всегда исполняет обращенные к нему просьбы и старательно выучивает все заданные уроки. Религиозность такого ребенка очень искренна и глубока, его нравственные понятия о добре и зле очень тверды и основаны на глубокой вере.

Не находя у себя никаких талантов и способностей, он часто отказывается от занятий, требующих инициативы, самостоятельности, не всегда и не скоро решаясь на новое для него дело...

...Всегда, внимательно следит за объяснением и рассказами преподавателя и тщательно исполняет его требование; однако когда он не вполне уверен в своих знаниях, то прямо заявляет, что не знает, и потому иногда навлекает на себя неудовольствия преподавателя... С благодарностью относится ко всякой оказанной ему услуге и всеми мерами старается отплатить за нее с лихвой. Он всегда очень стесняется при обращении к другим, в особенности если это вызвано личными требованиями или нуждой, причем сам аттестует себя всегда с невыгодной стороны, указывая на свою неспособность и неумелость. Музыкай, пением, живописью и вообще эстетическими занятиями не заинтересован... Материальный расчет или личная выгода никогда не ложится в основание его действий; он им всегда чужд. (...)

Развитию этого типа в чистом виде содействуют любящая, мягкая трудящаяся мать или другие близкие, живущие в постоянной нужде и недостатках; эти-то лишения и являются угнетающими моментами. Этот тип

развивается в бедной семье, в которой добрые и трудолюбивые родители все делят со своими детьми и всегда отдают им лучшую часть... Он привыкает видеть в труде и лишениях явления обычные, нормальные... Он надеется только на работу и на свое умение справляться с нуждой. (...)

Нормальный тип (представляемый в идеале). Этот тип должен отличаться полной гармонией между умственным и физическим развитием. Сохраняя полную впечатлительность ко всему окружающему, ребенок нормального типа приучается рассуждать над полученными впечатлениями и постепенно развивает как умственные свои способности, так и физическую деятельность. В состоянии бодрствования он постоянно активно деятелен; присматриваясь к нуждам окружающих, он оценивает их по достоинству и не ставит свои личные требования выше требований других, и в особенности товарищества. Умственные его способности должны быть естественным образом направлены к выяснению логической связи между усвоенными знаниями, к развитию аналитической деятельности и отвлеченного мышления.

Соответственно умственному развитию должно идти и физическое: постепенное усвоение элементарных приемов всякой простой работы, встречаемой в обыденной жизни... Во всех его проявлениях должно быть полное соответствие между воспринимаемыми впечатлениями и представлениями, размышлениями и действиями; он всегда должен отличаться простым, правдивым и искренним отношением к другим, проявляя свою любовь вниманием и участием к потребностям и нуждам другого лица.

Он никогда не решается прибегать к каким-либо насильственным мерам или произвольным требованиям, а ограничивается в своих обращениях и требованиях к другим только речью, всегда кратко и просто выраженной и обставленной серьезными основаниями.

Наряду с отсутствием резкости в проявлениях у него отсутствуют всякие внешние ласки и заученные приемы вежливости и приличия... Он эстетик в полном смысле этого слова как в мыслях, так и в действиях.

Нормальный тип должен соединить в себе все хорошие качества добродушного и угнетенного типов; вообще в нем должны быть сосредоточены все качества, указывающие на полное гармоническое строение и соответственные ему отправления, как физические, так и умственные и нравственные. Умственная деятельность его должна выражаться преимущественно отвлеченными образами и понятиями, вследствие чего у него должна явиться привычка самостоятельно справляться с встречающимися новыми явлениями и действиями. Нравственные его проявления должны быть направляемы идеалами, выработанными рассуждением...

Таким образом, нормальный тип — это разумный и идеально-правдивый, умственное и физическое развитие в полной гармонии между собой.

Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения.— М., 1988.— С. 18—19, 24—114, 137—138.

Герберт Спенсер

ВОСПИТАНИЕ УМСТВЕННОЕ, ПРАВСТВЕННОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ

СПЕНСЕР ГЕРБЕРТ (1820—1903), философ, Англия. Родился в семье учителя. По получении среднего образования работал в школе. Однако, имея разносторонние способности, увлекается математикой, естествознанием и философией, становится инженером на строительстве железной дороги, а с 1846 года целиком отдается науке и публицистике и со временем становится признанным английским мыслителем. Круг его интересов широк, сам С. объединяет их под общим названием «синтетическая философия», включая в нее биологию, социологию, психологию, педагогику, нравственность и др. Вообще под философией он понимал «знание наивысшей общности», а ее цель — всеобщий синтез, который охватывал бы все частные синтезы (науки). Считал, что мир развивается эволюционно и в биологической и в общественной жизни действуют сходные законы.

Философия С. обращена и к проблемам воспитания. Его главную цель он выводит из идеи о человеческом назначении, суть которого «*жить полной жизнью*». Значит нужно подготовить человека к выполнению различных видов деятельности, охватывающих всю жизнь. Одни из них относятся к индивидуальной жизни, другие — к семейной, третьи — к социальной. По степени полезности все пять видов деятельности располагаются так: *непосредственно служащая самосохранению*; помогающая в житейских нуждах; ведущая к воспитанию и дисциплине детей; касающаяся общественных и политических отношений; относящаяся к свободной части жизни, удовлетворению вкуса и чувств.

В каждом виде деятельности заложена определенная цель воспитания:

научить самосохранению, сделать детей способными со временем зарабатывать себе на пропитание, подготовить человека для служения семье, к исполнению общественных и политических обязанностей, к занятиям литературой, искусством. Без обращения к знаниям цели воспитания невыполнимы. Наука, утверждает С., должна стать основой образования. Причем каждому виду деятельности и каждой цели воспитания соответствуют «свои» науки. Наиважнейшим является знание, ведущее непосредственно к самосохранению, и, главное, предупреждающее потерю здоровья. С. возмущен, что взрослые, занятые преимущественно производством и сбытом товаров, слепо заботятся о том, чтобы их дети знали все предрассудки, накопленные за тысячелетия, но не знали строения и деятельности своего организма.

А далее — интересный поворот, который критики С. называют «чисто английским». Главной наукой из тех, что имеют практическое значение для выполнения целей воспитания, он считает логику, так как она лежит в основе

руководства производством и сбытом. Везде и всегда самый надежный *руководитель для самосохранения — наука, обращенная к практике*. Подобное знание, негодует С., игнорируется современной школой. Обратите внимание, что наука оценивается им исключительно по ее *прикладному значению*, фундаментальные знания в расчет не берутся.

В нравственном воспитании исключительную роль отводит семье. Восстает против «плачевно-дурного» способа воспитания родителями своих детей, сетует на их педагогическую неграмотность. Цель нравственного воспитания видит в способности человека управлять собой, а не быть управляемым. Для достижения ее предлагает любопытный способ: пусть семья и школа представляют собой в миниатюре историю политического законодательства Англии. Ребенок пройдет путь от деспотизма к конституционности, а затем к все большему расширению свободы и достойно оценит последний этап в своих отношениях с родителями. Педагогическая книга С. заканчивается главой о физическом воспитании. Руководителем и здесь должна быть природа, указания которой всегда верны.

Для решения проблемы самосохранения необходимы рациональность в питании, одежде, физических упражнениях, играх, закаливании и отсутствии излишек.

В педагогике С. можно найти общее со взглядами Локка и Руссо. Его книги и статьи пользовались большим успехом. Причина, очевидно, в том, что при талантливом письменном изложении идеи С. отвечали ожиданиям общества, вступившего на путь интенсивного промышленного развития и остро нуждающегося в прикладных знаниях. Духу практицизма и предпринимательства требовалось научное обоснование. Особенно в Англии, первой осуществившей промышленную революцию и ставшей огромной колониальной державой. В те времена писали, что С. учит воспитывать маленького англичанина, который сумеет приноровиться всюду, куда пойдет, и раскинуть свою палатку под любым небосводом. Но плохо ли это?

Воспитание умственное, нравственное и физическое

Глава первая

Каким знанием мы должны дорожить более всего?

Цель воспитания (...)

...Как жить? Вот самый существенный вопрос для человека, и не в материальном только отношении, а в обширнейшем смысле этого слова. Общая задача, в которой сливаются все прочие специальные задачи, состоит в том, чтобы человек *умел руководить своими поступками* во всех сферах деятельности и при всевозможных обстоятельствах: чтобы он знал, *как обращаться со своим телом, как развивать свой ум, как вести дела, как воспитывать детей, как быть хорошим гражданином, как пользоваться теми благами, которыми наделила нас природа, как употреблять наши способности*», чтобы доставить наибольшую пользу себе самим и другим людям, словом, *как жить полной жизнью*. Эти вопросы в высшей степени важны, и потому изучение их должно составлять главную цель воспитания.

Сделать человека способным жить полной жизнью — вот обязанность каждого воспитателя. Единственный рациональный способ для проверки — хорош или дурен воспитательный метод, состоит в оценке, до какой степени он выполняет вышеуказанное назначение.

Мерило — *как жить* — никогда не предлагалось на практике в целом и редко прилагалось по частям, да и тут всегда как-то неопределенно, почти бессознательно; нам же следует применять его разумно, методически ко всем возможным случаям.

Мы должны постоянно иметь это в виду — определив совершенно ясно конечную цель, т.е. полную жизнь, так, чтобы при воспитании наших детей мы умели выбрать предметы обучения и методы, вполне согласные с этой целью...

Классификация нашей деятельности. Нет сомнения, что эта задача очень трудная и что, быть может, решить ее нельзя иначе, как только приблизительно; но принимая во внимание, какая громадная выгода ожидает нас от этого, нет причины пугаться ее трудности и малодушно обходить ее.

Очевидно, что прежде всего нам следует распределить по порядку, согласно с назначением, все главные роды деятельности, входящие в круг человеческой жизни. Вот их естественный порядок: 1) те роды деятельности, которые непосредственно ведут к самосохранению; 2) те, которые, обеспечивая жизненные потребности, только посредственно влияют на самосохранение; 3) те, которые имеют целью воспитание и обучение потомства; 4) те, которые способствуют поддержанию надлежащих социальных и политических отношений и 5) те разнообразные роды деятельности, которым человек посвящает свободное время для удовлетворения своих вкусов и чувств.

Нет надобности долго соображать, чтобы увидеть, что все эти роды деятельности распределены именно в том порядке, в каком они соподчинены друг другу. Так как мы ежеминутно должны заботиться об обеспечении своей личной безопасности, то все действия и предосторожности в этом отношении, очевидно, должны стоять на первом плане. Если бы взрослый мужчина, подобно ребенку, не понимал значения окружающих его предметов и их движений и не знал, как ему держать себя среди них, то он непременно лишился бы жизни при первом же выходе на улицу, даже если бы он был самым ученым человеком; а так как полное невежество во всех других отношениях далеко не так быстро привело бы его к гибели, как невежество в этом случае, то нельзя не допустить, что знание, прямо ведущее к самосохранению, есть знание первой важности.

Никто не будет оспаривать того, что за деятельностью, непосредственно касающейся самосохранения, следует деятельность, посредственно влияющая на него и состоящая в приобретении средств к жизни. Что заботы о приобретении этих средств человек всегда ставит впереди своих родительских обязанностей, ясно видно из того, что исполнение последних тогда только возможно, когда устранены первые. Так как каждый старается прежде всего научиться, как прокормить самого себя, чтобы иметь возможность впоследствии кормить свое потомство, то из этого следует, что знание, необходимое для самообеспечения, предшествует знанию, потребному для

доставления благосостояния семейству, и это знание по своей ценности занимает второе место после знания, необходимого для самосохранения.

Так как семья возникла прежде государства и так как воспитание детей возможно прежде существования последнего и даже после уничтожения его, — хотя каждое государство только и держится воспитанием молодого поколения, — то из этого следует, что на обязанности родительские надо обращать более строгое внимание, чем на обязанности гражданские. Пойдем далее. Так как характер общества зависит от свойств его граждан, на свойства же граждан более всего имеет влияние раннее воспитание, то мы можем придти к тому заключению, что благосостояние семьи служит основой благосостояния общества, следовательно, знание, ведущее прямо к первой цели, должно предшествовать знанию, ведущему ко второй.

Разнообразные виды приятных развлечений, которым мы предаемся в свободное от серьезных занятий время, как, например, музыка, поэзия, живопись и пр., несомненно были изобретены тогда, когда общество уже существовало. Развитие их не только невозможно без давно установившейся общественной жизни, но даже сами они, в сущности, суть не что иное, как отражение общественных чувств и симпатий; общество не только способствует их развитию, но создает для них идеи и чувства. Следовательно, тот отдел человеческой деятельности, который имеет наибольшее влияние на гражданское благоустройство, несравненно важнее, чем тот, который способствует изощрению талантов и вкусов, поэтому в воспитании детей подготовка к первому должна непременно идти впереди подготовки к последнему.

Порядок соподчинения образовательных начал ... Идеальным воспитанием может быть названо только то, которое дает полную подготовку ко всем этим отделам. Но, отступая от идеала, что в настоящем фазисе цивилизации почти неизбежно, надо, по крайней мере, поставить себе целью соблюдать должную соразмерность в подготовке к каждому из названных отделов. Не следует всецело предаваться которому-либо из них, какое бы важное значение он не имел в наших глазах; не следует также обращать исключительное внимание на два, на три отдела наибольшей важности; надо изучать каждый по его ценности и, сообразно с этим, посвящать ему необходимое время...

Вот еще одно замечание. Научные приобретения всякого рода имеют двоякую цену: *как знание и как орудие умственной дисциплины*. Приобретаемые сведения о различных фактах не только влияют на образ действий человека, но служат также и упражнением для его ума; поэтому значение их как подготовки к полной жизни должно быть рассматриваемо с вышеуказанных двух сторон...

Самосохранение. К счастью, самая главная часть воспитания, касающаяся обеспечения непосредственного самосохранения, почти совсем упрочена. Природа, как бы боясь промахов с нашей стороны в столь важном деле, не выпускает его из своих рук; ребенок еще у кормилицы прячет свое личико и кричит при виде чужого человека. Это первое проявление зарождающегося инстинкта, который побуждает его искать спасения от

неизвестного и, быть может, опасного для него существа. Но вот ребенок начинает ходить; ужас, который он выказывает при приближении к нему незнакомой собаки, крики, с которыми он бежит к матери увидав или услышав что-нибудь страшное, — все это свидетельствует о развитии в нем того же самого инстинкта. Кроме того, ребенок ежечасно приобретает новые сведения по части непосредственного самосохранения, например, он учится, как раскачивать свое тело, какие делать движения, чтобы избежать столкновения с окружающими его предметами, какие предметы — твердые и могут ушибить его, ежели он об них стукнется, какие из них — тяжелые и могут при падении повредить который-либо из его членов...

Имея в виду, что сама природа оберегает ребенка с раннего возраста, мы, относительно, не должны слишком много заботиться о первоначальном воспитании, а должны преимущественно хлопотать о том, чтобы дать ребенку полную возможность приобретать необходимую опытность и усваивать вышеуказанную дисциплину...

Этим, впрочем, далеко не исчерпывается все то, что заключает в себе воспитание, подготовляющее к непосредственному самосохранению. Человеку приходится оберегать свое тело не только от разных механических повреждений и разрушений, но также и от болезней и смерти — этих последствий нарушения физиологических законов. (...)

Обеспечение жизненных потребностей. ...Весь балласт сведений, приобретенных в школе и училищах, не имеет иногда никакого соотношения с промышленной деятельностью, тогда как масса других познаний, имеющих непосредственное на нее влияние, совершенно упускается из виду.

Вот еще одно замечание. Научные приобретения всякого рода имеют двоякую цену: *как знание и как орудие умственной дисциплины*. Приобретаемые сведения о различных фактах не только влияют на образ действий человека, но служат также и упражнением для его ума; поэтому значение их как подготовки к полной жизни должно быть рассматриваемо с вышеуказанных двух сторон...

Самосохранение. К счастью, самая главная часть воспитания, касающаяся обеспечения непосредственного самосохранения, почти совсем упрочена. Природа, как бы боясь промахов с нашей стороны в столь важном деле, не выпускает его из своих рук; ребенок еще у кормилицы прячет свое личико и кричит при виде чужого человека. Это первое проявление зарождающегося инстинкта, который побуждает его искать спасения от неизвестного и, быть может, опасного для него существа. Но вот ребенок начинает ходить; ужас, который он выказывает при приближении к нему незнакомой собаки, крики, с которыми он бежит к матери увидав или услышав что-нибудь страшное, - все это свидетельствует о развитии в нем того же самого инстинкта. Кроме того, ребенок ежечасно приобретает новые сведения по части непосредственного самосохранения, например, он учится, как раскачивать свое тело, какие делать движения, чтобы избежать столкновения с окружающими его предметами, какие предметы - твердые и могут ушибить его,

ежели он об них стукнется, какие из них - тяжелые и могут при падении повредить который-либо из его членов...

Имея в виду, что сама природа оберегает ребенка с раннего возраста, мы, относительно, не должны слишком много заботиться о первоначальном воспитании, а должны преимущественно хлопотать о том, чтобы дать ребенку полную возможность приобретать необходимую опытность и усваивать вышеуказанную дисциплину...

Этим, впрочем, далеко не исчерпывается все то, что заключает в себе воспитание, подготовляющее к непосредственному самосохранению. Человеку приходится оберегать свое тело не только от разных механических повреждений и разрушений, но также и от болезней и смерти - этих последствий нарушения физиологических законов. (...)

Обеспечение жизненных потребностей. ...Весь балласт сведений, приобретенных в школе и училищах, не имеет иногда никакого соотношения с промышленной деятельностью, тогда как масса других познаний, имеющих непосредственное на нее влияние, совершенно упускается из виду.

За исключением весьма немногочисленного класса людей, чем заняты все остальные? - Производством, приготовлением и распределением продуктов. А от чего зависит успех производства, приготовления и распределения продуктов? - От умения пользоваться методами, приспособленными к самой природе этих продуктов, и затем - от близкого знакомства с их физическими» химическими и жизненными началами, на случай, если встретится в том надобность; словом, весь успех зависит от науки. На этом разряде знаний, большей частью не вошедшем в курсы наших школ, основано, так сказать, совершение тех процессов, которые необходимы для цивилизованной жизни.

Подготовка к родительским обязанностям. Мы дошли теперь до третьего важного отдела человеческой деятельности, дела, к которому никто никогда не готовится. (...)

В самом деле, не поразителен ли тот факт, что, хотя от ухода за детьми зависят их жизнь и смерть, их нравственное благосостояние и гибель, - ни одного слова наставления, как обращаться с детьми, не прочтут и не услышат те, кто рано или поздно, будет иметь их? Не уродство ли это, что судьба молодого поколения отдается в жертву глупым обычаям, привычкам, фантазиям, а также внушениям необразованных нянек и полным предрассудков советам бабушек?

...Всего чаще ответственность за недуги детей, за их тщедушность, слабость, за их страдания, всецело падает на родителей, на них лежит прямая обязанность ежеминутно наблюдать за жизнью своего потомства; но они, с непростительной беспечностью, пренебрегли изучением тех жизненных процессов, на которые сами оказывают постоянное влияние своими приказаниями и запрещениями...

Последствия невежества родителей. Мы встретим точно такое же невежество родителей и такие же пагубные последствия от него, когда перейдем от физического воспитания к нравственному. Посмотрите на молодую мать и послушайте, какие законы она предписывает в детской...

Никогда ничего не слыхав о свойствах душевных движений, о порядке их развития, об их назначении, она не знает, где кончается польза и где начинается вред. Она вообразила себе, что такие-то чувства - положительно дурни - что совершенно неверно, - а другие безусловно хороши - чего также нельзя сказать; затем, не имея ни малейшего понятия о строении организма, с которым ей приходится иметь дело, она теряется и не знает, как обращаться с ним. Недостаток сведений по части умственных явлений с их причинами и последствиями делает вмешательство молодой, неопытной матери в воспитании ребенка гораздо более вредным, чем вполне пассивное отношение ее к этому вопросу. Постоянно противодействуя то тому, то другому проявлению жизненной силы в ребенке, иногда совершенно нормальному и благотворному, она лишает его удовольствий и пользы, портит как его характер, так и свой собственный, и отчуждает его от себя; желая заставить ребенка исполнить то, что по ее понятию необходимо нужно, она прибегает то к угрозам, то к ласкам или подаркам, с целью подкупить его, или же возбуждает в нем желание произвести приятное впечатление на посторонних.

...Находясь, таким образом, без всякой теоретической поддержки и не обладая способностью руководить своими собственными поступками на основании наблюдений над умственным процессом, происходящим в детях, - молодая мать теряет всякий авторитет в своем маленьком царстве: все ее распоряжения порывисты, непоследовательны, иногда прямо вредны...

Наставникам необходимо руководствоваться психологией. А умственное воспитание детей - разве его точно так же не коверкают? Согласитесь, что все вообще проявления ума, не исключая и развитие его в ребенке, подчинены известным законам, следовательно, нет никакой возможности правильно руководить воспитанием детей без знания этих законов. Глупо было бы со стороны воспитателей предполагать, что они в состоянии надлежащим образом регулировать процесс зарождения и накопления понятий в детском мозгу, ежели они сами не понимают сущности этого процесса. Какая, значит, громадная разница между существующим методом преподавания и тем, который должен бы был существовать, когда почти никто из родителей и очень немногие из наставников знакомы с психологией...

Важное значение теории воспитания. Нам следовало бы начать с тех фактов, которые теперь вполне выяснились, а именно, что физическое нравственное и умственное воспитание наших детей в высшей степени неудовлетворительно. В большинстве случаев причиной тому - сами родители, не обладающие теми знаниями, при помощи которых только и можно руководить детьми. Чего ожидать, когда одну из самых сложных проблем берутся решать люди, не имеющие никакого понятия о правилах, от которых зависит это решение? Чтобы уметь хорошо тачать башмаки, строить дома, управлять кораблем или локомотивом, надо долго учиться; неужели же процесс умственного и физического развития человека - такая простая вещь, что следить за ним и направлять его можно без всякой подготовки?..

Некоторое знакомство с главными принципами физиологии и элементарными истинами психологии необходимо для правильного воспитания детей. Нет сомнения, что многие прочтут это наше заявление с улыбкой; им покажется нелепостью, чтобы родители изучали такие мудреные предметы, действительно, была бы явная нелепость, если бы мы потребовали, чтобы вообще все отцы и матери обладали обширными сведениями по этой части. Но мы совсем не то говорим, дело идет об общих принципах, с присоединением к ним таких объяснений, которые дали бы родителям точные понятия о предмете, - вот и все...

Подготовка к роли гражданина. От родительских обязанностей перейдем к обязанностям гражданина; но сначала надо определить, что именно необходимо знать человеку, чтоб быть! подготовленным к выполнению этих обязанностей. (...)

Наука как ключ к истории. Надо заметить, что заручившись даже достаточным запасом исторических сведений, мы, сравнительно, не извлечем из них большой пользы, ежели не будем иметь к тому ключа; ключ же этот может дать только наука. При отсутствии биологических и психологических обобщений нет возможности рационально объяснять себе социальные явления; люди тогда только сделаются способными понимать самые простые факты социальной жизни, как, например, отношения между предложением и спросом, - когда они запасутся соразмерным количеством первоначальных эмпирических понятий о человеческой природе...

Эстетическое воспитание. Наконец, мы дошли до пятого, последнего отдела человеческой деятельности, состоящего из приятных занятий и развлечений, наполняющих свободное от трудов время...

Мы не менее других признаем цену и значение эстетической культуры и доставляемых ею удовольствий. Без живописи, скульптуры, музыки и поэзии и приятных ощущений, вызываемых красотой всякого рода, жизнь утратила бы половину своих прелестей...

Но признавать эстетическую культуру широким проводником к счастью - не значит еще признавать ее необходимым базисом человеческого благосостояния» Какое бы важное значение она ни имела, она все-таки должна стоять позади тех родов культуры, которые прямо влияют на ежедневные наши обязанности.

Вот где резко бросается в глаза несостоятельность нашей воспитательной системы. Она положительно пренебрегает растением ради цветка, хлопочет об изяществе, забывая существенное...

Положим, что классическое образование вырабатывает изящный и правильный слог; нельзя же, однако, сказать, чтобы достижение изящества и правильности слога могло равняться, по своему значению, с усвоением принципов, служащих руководством при воспитании детей. Допустим, что литературный вкус может изощриться через чтение древних поэтов; но из этого еще не следует, чтобы изощрение вкуса имело такую же степень важности, как изучение законов здравия, например. Таланты, изящные искусства, беллетристика и вообще все то, что, как мы уже сказали, составляет цвет

цивилизации, должно быть вполне подчинено научному образованию и дисциплине, на которых зиждется цивилизация. *А так как эстетической культуре, посвящаются только свободные часы человеческой жизни, то она и должна занимать место в последнем отделе воспитания...*

Какие знания всего пригоднее для дисциплины. ...Можно быть вполне уверенным, что в число приобретений того разряда знаний, которые всего полезнее для руководства действиями человека, входит и умственное упражнение как лучшее средство для развития способностей ума.

...Воспитание, оказавшееся самым полезным руководством относительно образования человека, точно также служит полезным руководством и относительно дисциплины. (...)

Необходимость науки для нравственной дисциплины. Наука не только в высшей степени полезна для умственной дисциплины, но также и для нравственной. Изучение языков ведет скорее всего к увеличению и без того непомерного уважения к авторитетам. Слова эти означают то-то и то-то, говорит учитель или лексикон; в таком-то случае руководитесь таким-то правилом, говорит грамматика. Ученик считает все эти наставления за непреложные; в продолжение целого урока он напрягает свой ум на то только, чтобы безмолвно подчиняться догматическому преподаванию. Результатом подобного состояния является стремление принимать на веру все без разбора, что уже установлено другими. При научном же образовании обнаруживается совершенно противоположное направление ума. Наука постоянно обращается с запросами к индивидуальному рассудку; истины ее принимаются в силу не одних авторитетов; каждому предоставлена свобода проверять их; мало того, нередко случается так, что учитель предлагает ученику делать свои естественные заключения по поводу такого-то или иного факта. Каждый шаг в научных исследованиях отдается прямо ему на суд; он не обязан с ними соглашаться, пока сам не убедится в несомненности их. Зародившаяся в ученике уверенность в своих силах все более и более растет вследствие неизменного постоянства, с которым природа подтверждает все его выводы, если они правильно сделаны. Вот каким путем формируется самостоятельность - этот драгоценный элемент в характере человека. Впрочем, это еще не единственное нравственное благодеяние, оказываемое научной культурой; ежели человек верен ей, т. е. ежели он будет неуклонно идти путем самобытных исследований, то в нем разовьются устойчивость и правдивость. (...)

Ответ на вопрос. Итак, на вопрос, заданный нами в начале главы: каким знанием мы должны дорожить более всего? Единственный ответ будет наукой. Другого приговора по всем пунктам быть не может. (...)

Глава третья

Нравственное воспитание

Неумение родителей обращаться с детьми. ...Главное заблуждение людей, обсуждающих вопросы домашней дисциплины, заключается в том, что они приписывают все ошибки и затруднения характеру детей и не допускают мысли, чтобы родители могли делать промахи. У нас почему-то укоренилось общее мнение как относительно управления семьей, так и относительно

управления народом, что на стороне правителей - одни лишь добродетели, а на стороне управляемых - одни пороки. Судя по теориям воспитания, отец и мать в семье представляются какими-то идеальными существами в сношениях своих с детьми; а между тем, всем нам известно, что люди, с которыми мы ведем дела, знакомые, с которыми мы встречаемся в обществе, - существа, далеко не совершенные...

Зависимость положения семьи от состояния общества. Сверх того, если бы даже действительно существовали методы, при содействии которых можно было бы достигнуть желаемой цели, если бы отцы и матери обладали достаточною прозорливостью, теплотой сердца и сдержанностью, чтобы со смыслом руководиться упомянутыми методами, то и тогда мы стали бы утверждать, что нет никакой пользы торопиться производить реформы в управлении семьей, пока многое другое в общественном строе остается неизменным...

Та суровость, с которой родители и наставники в Англии обращаются с детьми, служит своего рода подготовкой к той большой суровости, которая ожидает этих последних при вступлении в свет. Мы позволим себе даже утверждать, что если бы родители и наставники относились к детям с полным беспристрастием и нежностью, то это только усилило бы страдания детей в их последующей жизни, при столкновениях с людским эгоизмом.

...Из сказанного нами следует только то, что реформы в домашнем управлении должны идти параллельно с другими реформами; что методы дисциплины не могут и не должны быть улучшаемы иначе, как частями, а не разом; наконец, что понятия об идеальной честности неминуемо должны подчиняться на практике состоянию человеческой природы в данное время, т.е. несовершенству детей, родителей и общества; осуществиться же они могут не ранее, как при улучшении характера всего общества...

Влияние естественного метода на детей. Когда ребенок упадет или ударится головою об стол, он чувствует боль, воспоминание о которой заставляет его быть более осторожным, так что после нескольких повторений подобных случаев, он совершенно выучивается управлять своими движениями. Если он схватится за решетку камина, сунет руку в пламя свечи или обольет ее кипятком, то ожог или обвар послужит ему уроком, которого он долго не забудет. Впечатление, вынесенное ребенком от одного или двух случаев подобного рода, бывает так сильно, что впоследствии никакими убеждениями не заставишь его пренебречь законами самосохранения...

Во всех этих случаях природа указывает нам самым простым и наглядным образом настоящую теорию и настоящую практику нравственной дисциплины...

Обратите теперь внимание на характер наказаний, которыми предупреждаются нарушения физических законов. За неимением лучшего слова, мы употребили слово «наказание», хотя в буквальном смысле это совсем не наказание, это далеко не искусственное бесполезное, причинение боли, а просто узда для поступков, существенно несогласных с телесным благосостоянием, - узда, без которой жизнь быстро бы разрушилась вследствие

физических повреждений. Особенность этих наказаний - если уж так приходится называть - заключается в том, что они- *неизбежное последствие* тех действий, за которыми они следуют; это не что иное, как *неизбежная реакция, вызванная действиями ребенка*. (...)

Заметьте, наконец, что естественные реакции, следующие за ошибочными действиями ребенка, постоянно повторяются, что они непосредственны, непреложны и неизбежны; угроз не слышно; строгая кара совершается безмолвно. Если дитя уколет себе булавкой палец, оно тотчас почувствует боль; если она повторит это, повторится и боль, - и так до бесконечности. Во всех своих сношениях с неорганической природой ребенок постоянно встречает одну и ту же неуклонную стойкость, неумолимость, не подлежащую никакому суду, и, убедившись, наконец, в существовании этой строгой, но добродетельной дисциплины, он делается крайне осторожен, тщательно старается избегать всяких нарушений естественного закона,

Дружба между отцом и детьми. ...Если, возвратись домой, отец узнает, что который-нибудь из мальчиков вел себя дурно, например, капризничал, - он выкажет в обращении холодность, - естественный результат неудовольствия, вызванного дурным поведением, и наказание это всегда достигало цели» Просто одно воздержание от обычных ласк уже причиняет его детям большое горе и бывает причиной таких продолжительных слез, каких не вызвала бы никакая другая мера...

Конечно, в тех редких случаях, когда ребенок рискует сломать себе руку или ногу или подвергнуться опасному ушибу необходимо употреблять насильственные меры; но за исключением этих случаев надо держаться такой системы, чтобы не отстранять ребенка от незначительных, ежедневно ему угрожающих опасностей, а только советовать остерегаться их. При подобной системе дети горячее привязываются к родителям, чем при обычных у нас условиях.

Как применить этот метод к случаям важных проступков. Заметьте, что важные проступки совершаются детьми реже и не имеют такого резкого характера при описанном нами способе воспитания, чем при том, которое вошло во всеобщее употребление. Дети часто ведут себя дурно, вследствие хронического раздражения, постоянно поддерживаемого в них дурным обращением с ними в семье. Уединение и ожесточение, вызываемое частыми наказаниями, неизбежно должны заглушать чувство любви и, следовательно, подстрекать ребенка к таким поступкам, которые он никогда бы себе не позволил, оставаясь в хороших отношениях с родителями. Грубое обращение детей в одной и той же семье между собой в большинстве случаев есть только отражение грубого обращения с ними старших; оно внушается отчасти дурным примером, отчасти досадою и жаждою выместить на ком-нибудь горечь, накопившуюся на душе после беспрестанных наказаний и выговоров. Нечего и говорить, что ласковое обращение непременно смягчит детские нравы, и дети перестанут наносить друг другу частые и серьезные обиды. Провинности, еще более достойные порицания, как, например, ложь, мелкие кражи и т. д., по той

же самой причине будут значительно реже проявляться. Отчуждение ребенка в семье есть главный источник подобных проступков. (...)

...Изложив все главные принципы естественного метода, мы займем последние страницы нашего сочинения некоторыми важнейшими правилами или, скорее, выводами из этих принципов и для большей краткости представим их в форме наставлений.

Мы считаем вполне неразумным предъявлять детям слишком высокое мерило поведения и слишком упорно настаивать на хорошем поведении вообще...

Оставайтесь вполне довольны умеренными мерами и умеренными результатами. Никогда не забывайте, что высшая, нравственность и высшее умственное развитие достигаются весьма медленно и потому не раздражайтесь, открывая несовершенства в вашем ребенке. Не позволяйте себе беспрестанно бранить его, угрожать ему наказаниями, запрещать то то, то другое, словом, не придерживайтесь системы, по милости которой многие родители поселяют в семье хроническое раздражение, воображая, что они подобным обращением могут выработать из своих детей все, что хотят.

Либеральная форма домашнего управления, не допускающая придинок к каждому пустяку в поведении ребенка, есть неизбежный результат той системы, которую мы отстаиваем. Довольствуйтесь тем, что ваш ребенок постоянно испытывает естественные последствия своих действий; тогда вы не впадете в ошибку большинства родителей, чересчур усердно контролирующих своих детей.

Предоставьте ребенка, насколько возможно, дисциплине опыта и вы спасете его от тепличной добродетели податливых натур, вечно требующих помочей...

Контроль родителей над собой. Добиваясь всеми силами, чтобы дети ваши, после каждого своего проступка, испытывали влияние естественных реакций, вы отлично обуздаете свой собственный характер. К сожалению, большинство родителей придерживается странного метода воспитания: они действуют под влиянием первой вспышки гнева, стараясь удовлетворить его как и чем попало...

Вместе с тем не следует быть также слишком пассивным орудием в подобных случаях. Не надо забывать, что в числе естественных реакций, действующих на ребенка, большую роль играет осуждение или одобрение родителей - самое законное средство для руководства детских поступков. Мы восставали против *заменения* естественных наказаний природы родительским гневом и искусственными наказаниями; но мы отнюдь не отвергаем необходимости, чтобы последние *сопровождали* иной да первые. Если *второстепенный* род возмездия не завладеет местом *первостепенного*, то он может, в некоторой степени, дополнить его. Огорчение, причиненное вам ребенком, или негодование, вызванное им в вас, могут быть выражены словами или холодностью в обращении с провинившимися, но при этом необходимо, чтобы вы действовали под влиянием критики рассудка. Все, конечно, будет зависеть от вашего личного характера, и потому бесполезно давать советы, как

именно и в какой степени следует выражать свое неудовольствие. Во всяком случае, надо стараться сдерживаться по мере возможности. Берегитесь особенно впасть в две крайности: не слишком горячитесь, но и не будьте слабы; не сейчас прощайте, но и не сердитесь слишком долго. Многие матери запальчиво кричат на детей, осыпают их выговорами, а через минуту обращаются с ними, как ни в чем не бывало. Другие, напротив, дуются на детей по нескольку дней, те, мало-помалу, привыкнут обходиться без дружбы матери, и влияние ее незаметно ослабеет...

Отдавая приказания детям, соблюдайте умеренность. Приказывайте только тогда, когда все прочие меры окажутся неприменимыми или безуспешными. Обратите внимание на обычный родительский тон с детьми:

«Как *ты смеешь* меня не слушаться?» Говорю вам, сударь, что я *заставлю* вас его сделать». «Я вам покажу, кто здесь *главный* в доме». Обратите также внимание на смысл, тон голоса, манеру, с которой отец произносит эти угрозы; сейчас видно, что он принял твердое намерение сломить упрямство ребенка и что ему дела нет ни до чего другого. Чем отличается в настоящее время цель воспитателя от цели деспота, решившегося во что бы то ни стало наказать непокорного подданного? Благоразумный отец, подобно человеколюбивому законодателю, будет радоваться, если ему представится возможность избежать понудительных мер.

Последний не станет прибегать к закону там, где можно с успехом употребить другого рода способы для руководства граждан; он неохотно будет прибегать к закону даже в тех случаях, где закон окажется необходимым. (...)

Но там, где вы должны приказывать - приказывайте настойчиво, решительно; если положение дел таково, что иначе поступить нельзя, произносите окончательный приговор и уж ни за что не уклоняйтесь от него. Обдумайте хорошенько ваш образ действий, взвесьте все последствия его, обсудите, достаточно ли твердо принятое вами намерение, и отдайте приказ, требуя повиновения во что бы то ни стало. Пусть наказания ваши, подобно естественным наказаниям, налагаемым природою, будут неизбежны...

Слабая мать, которая постоянно грозит ребенку то тем, то другим наказанием и редко исполняет свои угрозы, второпях отдает приказания и, опомнившись, тотчас отменяет их; к одному и тому же проступку относится сегодня строго, а завтра - снисходительно, смотря по расположению духа, - такая мать готовит много бедствий как для себя, так и для детей. Она заставляет их относиться к ней с неуважением, подает им пример несдержанности, поощряет их дурно вести себя, возбуждая в них надежду, что все им сойдет с рук безнаказанно; она завязывает бесконечные ссоры с детьми, портит их характер и свой собственный; она производит в их чувствах и мыслях полнейший хаос...

Помните, что главной целью вашей дисциплины должно быть воспитание такого существа, которое было бы способно *управлять самим собою и не нуждалось бы в управлении других*.

...В феодальные времена, когда главным злом было то, что каждый гражданин трепетал перед высшими лицами, очень естественно, что

родительский деспотизм считался лучшим средством для руководства семьи. Но теперь, когда английские граждане не имеют основания бояться кого бы то ни было, когда добро или зло, которым они подвергаются по ходу вещей, исключительно зависят от личного их поведения, им необходимо с раннего детства изучать собственным опытом хорошие и дурные последствия, вытекающие естественным путем из их поступков.

...Устройте так, чтобы история вашего семейного управления представляла в миниатюре историю государства; в первые годы пусть господствует неограниченная власть, так как она, действительно, необходима; мало-помалу, переходите к управлению конституционному, при котором признается уже, до известной степени, свобода подданных, а затем, постепенно расширяя свободу ваших детей, отрекитесь, наконец, совершенно от родительской власти,

...Независимый английский мальчик - будущий отец независимого англичанина; последний не мыслим без первого.

В заключение, помните всегда, что правильное воспитание - вещь не простая и не легкая, а весьма сложная и трудная; это самый тяжелый труд, выпадающий на долю взрослых...

Помните, что если вы захотите с успехом провести рациональную, цивилизованную систему, вы должны подготовиться к немалой умственной и нравственной работе: приобрести научные сведения, уметь быть искренним, терпеливым и сдержанным... Короче сказать, воспитывая своих детей, вы должны будете сами проходить курс высшего воспитания. В умственном отношении на вас ляжет обязанность изучить с целью пользы сложный из всех предметов – человеческую природу с ее законами, проявляющиеся в ваших детях, в вас самих, в целом мире; в нравственном же отношении, вы должны будете постоянно развивать свои благородные чувства и обуздывать низкие.

Давно бы следовало признать, что последняя степень умственного развития мужчины и женщины заключается в точном выполнении родительских обязанностей(...)

Хрестоматия по истории педагог
Т. 2, Ч. I,- М., 1940.- С. 486-41

Пауль Наторп

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

НАТОРН ПАУЛЬ (1854-1924), философ, педагог. Германия. Один из основоположников социальной педагогики. В своей работе он опирался на богатое педагогическое наследие и считал себя последователем Песталоцци. Н., пожалуй, первым ввел термин «социальная педагогика», пытался определить ее сущность, понятия, категории. В 1890 г. Н. опубликовал книгу «Социальная педагогика», которая была переведена на другие языки, в том числе и на русский. В дореволюционном словаре братьев Гранат эта наука названа

«социальной педагогией Наторпа». Вот выдержки из трудов ученого о социальной педагогике: «Социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни – вот тема этой науки, «... Понятие социальной педагогики выражает принципиальное признание того факта, что воспитание индивидуума во всех существующих отношениях обусловлено социальными причинами».

Как и Песталоцци, Н. придавал огромное значение *семейному воспитанию*. Чтобы оно было эффективным, нужно помогать семье, для этого необходим квалифицированный специалист, знакомый с *особенностями воспитания* и умеющий связать их со школьной и внешкольной деятельностью ребенка. Имя такого специалиста - *социальный педагог*, и в семью он приходит из школы - главного звена социального воспитания. Н. обратил внимание и на необходимость научного изучения ребенка. Именно здесь социальная педагогика обретает союзницу - педологию.

Социальная педагогика Обоснование понятия «социальная педагогика»

Человек становится «человеком» только в человеческом обществе. И наоборот: существует и развивается человеческое общество исключительно благодаря человеческому образованию его членов. Человеческое общество означает общность всех существенных черт бытия: общность познания, хотения, даже художественного восприятия; общность всей совокупности жизненного труда и всего мировоззрения, следовательно, и образования, в самом широком смысле этого слова.

Чтобы удержать в памяти эти необходимые взаимоотношения между обществом и образованием, мы употребляем выражение «социальная педагогика». Индивидуалистическая педагогика стала бы считаться только с отдельным индивидуумом и с индивидуальным влиянием на него, как средством воспитания и образования. Но ведь всякое воспитание отдельного индивидуума другим индивидуумом должно подчиняться несравненно более могучему воспитательному влиянию, которое оказывает общественная жизнь на всех, принимающих в ней участие. Основные условия воспитания индивидуума лежат в жизни общества. Таким образом, индивидуалистическая педагогика принуждена обратиться к социальной педагогике и только при посредстве последней может быть научно и практически обоснована.

Воспитание и общность. Социальная педагогика

Человек становится человеком только благодаря человеческой общности. Чтобы скорее в этом убедиться, достаточно представить себе, что из него сделалось бы, если бы он выросал вне всякого влияния человеческой общности. Несомненно, что он опустился бы тогда до ступени животного, или, по крайней мере, что специфически-человеческие задатки у него развились бы чрезвычайно убого, не поднимаясь выше уровня более или менее утонченной чувственности.

Но человек не вырастает в одиночестве, не вырастает и просто один рядом с другим в приблизительно одинаковых условиях, ко каждый ~ под многосторонним влиянием друг на друга, непрестанно реагируя на эти влияния.

Отдельный человек - это, собственно, лишь абстракция, подобно этому в физике.

Человек в отношении всего того, что делает его человеком, не является сперва в качестве отдельной единицы, чтобы затем вступить в общность и с другими, но без этой общности - с совсем и не человек.

Подобно тому, как социальная наука забывала это, когда бралась объяснить общество просто внешним соединением отдельных единиц, которые первоначально мыслятся в качестве изолированных; подобно тому, как этика упускала это из виду постоянно, когда утверждала, что нравственная жизнь и мышление человека произошли путем того или иного развития из эгоизма, который принимался если не за единственное, то все же за единственно изначальное и само собою разумеющееся влечение в человеке,- так и наука о воспитании, должна сделать важные промахи в выполнении своей задачи, если не признает за основное положение и не поставит во главу ту мысль, что без общности вообще не было бы и воспитания. Даже если бы не чувствовалось потребности глубже выяснить необходимое соотношение этих двух понятий, все же одним из первых должен был бы быть поставлен в педагогике вопрос: раз жизнь людей в общности дана в качестве существеннейшей предпосылки, каким образом должно при этом происходить образование человека, в особенности человеческой воли. Здесь же наше дело состоит в том, чтобы вывести в чистом виде основные понятия воспитания воли. Поэтому мы должны поставить вопрос о конечном обосновании этого фактически бесспорно существующего соотношения между воспитанием и общностью.

Мы не задаемся целью отыскивать глубоко скрытые метафизические основания того, что есть вообще множественность сознательных существований и между ними - известные сношения; это вопрос, который лежит далеко в стороне от критического пути нашего исследования и на который едва ли есть надежда когда-нибудь дать научный ответ. Не основания существования общности ищем мы, а стараемся выяснить, какое значение имеет ее содержание для сознания.

Для индивидуального сознания, как такового, является существенною единственность, обособление от всякого другого; оно никогда не может как бы перейти в область другого или каким-либо способом отождествиться с ним. Но кто исключительно на этом сосредоточивал бы свой взгляд, тот пришел бы не только к этическому эгоизму, но по необходимости также и к теоретическому солипсизму. Но речь идет о сознании, рассматриваемом со стороны его содержания и со стороны производящей это содержание закономерности. Последняя - для всех одна и та же. Следовательно, не существует чистого, т. е. закономерно произведенного содержания сознания, которое было бы исключительным достоянием одного человека. Итак, веяное истинное содержание образования есть общее достояние. Когда кто-нибудь считает какое-либо умственное богатство своей исключительной собственностью, это - основательное заблуждение, которое хотелось назвать известного рода обманом чувств. Эгоцентрическая точка зрения в космологии, согласно которой бесконечные миры вращаются вокруг созерцателя, принимающего

свое случайное местоположение за абсолютную основу своего суждения, - точка зрения не более наивна или ошибочна, чем та эгоцентрическая точка зрения в вопросе об образовании, которой ныне столь многие удивляются, как глубокой или даже как новой философии. Насколько бесспорно, что внешняя вселенная в своем построении и в смене своих явлений следует закону, решительно не зависящему от случайного местоположения наблюдателя настолько же бесспорно, что построение и возрастающее развитие внутренних миров познания, нравственности и даже художественного творчества подчинено законам, которые для всех без различия одинаковы. И если когда-либо отдельному человеку становится видна особая перспектива в этих мирах, то особенность его индивидуального взгляда состоит - подобно особенности картины вселенной, которую каждый видит в зависимости от своего местоположения - только в ограничении неизмеримого содержания человеческого образования, между тем как это содержание, будучи само по себе одно и то же, стоит как ротовое для усвоения всяким, и именно к нему по существу и неизбежно относятся все такого рода «случайные взгляды». Игнорировать это отношение значит ограничивать себя; познавать его и сознательно подниматься на высоту этой общности духовного содержания значит расширять свое «я» и придавать ему наивысшую доступную для человека ценность. Необходимо особенно сильно подчеркивать эти полузабытые истины в наше время, когда, по-видимому, столь многие склонны безрассудно приносить их в жертву парадоксам одного модного писателя, которого очень трудно признать философом, после того как он в недвусмысленных изречениях отрицал безусловную предпосылку всякого философствования - самоценность истины.

Возвышение к общности есть расширение своего «я». Самопроизвольность, истинная индивидуальность образования этому вообще не противоречит. Она - достояние, добытое Сократом, Платоном и Кантом, теми мужами, к которым модное индивидуалистское фразерство относится наиболее пренебрежительно. Закономерности, сообразно которым формируется всякое содержание нашего сознания, а следовательно и наше образование, это - закономерности самого сознания; вот в чем неподдельный индивидуализм. Но он не исключает общности, а необходимо ведет к ней. Наоборот, отнимать у индивидуальности это отношение к общности значит сокращать ее, а не освобождать. Это - то же самое, как если бы взамен наслаждения от созерцания дали, видной мне из окна, я наслаждался бы гордым чувством, воображая, будто все, что я считал видимым снаружи, в действительности - картины на стенах моей комнаты.

Но последнее основание этого значения общности прямо вытекает из наших первых предпосылок. Непрерывность - вот изначальный закон сознания; то же самое оправдывается и во взаимоотношении нескольких личностей. Различные сознания не исключают друг друга, а, наоборот, соединяют в силу свойственной сознанию, как таковому, тенденции к единству, именно - к единству идеи.

Подобно тому, как функцией сознания вообще является установление единства; подобно тому, как всякий эмпирический материал, раз он действительно воспринят и переработан сознанием, должен искать связи, соединения в некотором единстве со всем имеющимся или достижимым содержанием сознания; подобно тому, как низшие, немногие объемлющие единства, из которых каждое как бы имеет собственный центральный пункт, постоянно объединяются в свою очередь под все более и более высокими точками соединения, и таким образом возникает общая тенденция к некоторому последнему, всеобъемлющему единству, - так этот же закон должен подтвердиться и при столкновении двух индивидуально различных умственных миров, т.е. при всяком духовном общении. Ибо эти различающиеся миры построены из одного и того же материала и по одним и тем же формальным законам, благодаря одной и той же основной силе соединения, «синтезу многообразного». Быть может, один из этих миров более совершенен, более обширен и вместе с тем более концентрически объединен, чем другой; быть может, он более совершенен в одних отношениях и менее совершенен в других и т.д., но так как основная образующая сила у всех одна и та же, всегда однородная при неограниченном применении к самым разнообразным областям и в корне внутренне связанная, то ни один из этих различных миров не остается замкнутым для другого, но все они могут как бы слиться в один единый мир; их центры или точки соединения, как подчиненные, так и подчиняющие, до самых высших, могут как бы совпасть при наложении друг на друга; зачаточное или вообще лишь намеченное в одном может достигнуть в нем полноты благодаря тому, что он увидит это в законченной форме в другом; словом, передаваться может истинное образование, т. е. самопроизвольно формирующая деятельность сознания, а не только мертвая материя, - как жизнь производится только самостоятельную жизнью.

Следовательно, из общности содержания образования вытекает вместе с тем возможность общности, созидающей всякое содержание, т. е. всякой образующей деятельности. Лишь потому, в сущности, одинаково созидающееся содержание, что созидающая деятельность, закономерность созидания для всех одна и та же. Следовательно, общность должна распространяться именно на формальные элементы этой созидающей деятельности. Даже более того, именно самодеятельное созидание содержится в мышлении и образе мыслей, которые мы видим у другого, оказывает непосредственное влияние на наше собственное сознание и приводит в движение нашу собственную самодеятельность. Кто когда-либо научился чему-нибудь от другого, кто когда-либо уяснил себе что-нибудь, научившись смотреть таким же взглядом, каким ранее смотрел другой, сумевший как бы возвыситься учащегося до этого взгляда, -тому должен быть ясен этот смысл образовательной общности, и он должен понимать, каким образом всякое учение» всякое воспитание, всякое образование как рассудка, так и воли всецело основывается на ней. Здесь речь идет не о внедрении извне и не о пассивном восприятии другой стороной. Самое интенсивное движение вперед благодаря помощи другого означает в то же время самую интенсивную самодеятельность, и наоборот. Получающий

даже становится благодаря живости своего воспринимания в свою очередь возбуждающим, т. е. дающим; в этом - секрет того, что, обучая, мы учимся; воспитывая, сами воспитываемся. Если бы не существовало этой общности между сознаниями, тогда дело сводилось бы только к тому, что один подсовывает другому мертвый материал и более не интересуется, переработан ли и как переработан затем этот материал. Тогда, разумеется, учение и обучение по необходимости превратились бы в ту достойную презрения механическую деятельность, в которую их, к сожалению, часто превращает умственная леность обеих участвующих сторон.

Однако, если мы говорим, что учение происходит при условии известного взаимоотношения между периферическим восприятием даваемого материала и углубляющею переработкою его в центре, то этим еще недостаточно сказано. Ибо, в сущности, нет никакого даваемого материала; все, чему предстоит сделаться, собственно, содержанием сознания, должно разлагаться на форму и закон. Здесь - только различие в степени, от несвободного еще отношения к предмету, при каковом отношении лишь не познается зависимость предмета от формального закона сознания, до свободы этого сознания и, вместе с тем, до полного господства над содержанием. Власть чувственного факта, чувственного удовольствия и неудовольствия существует лишь до тех пор, пока а нее верят; она исчезает перед свободой сознания, которое поднимается над нею, отдавая себе отчет в том, что принимаемое за чувственное данное зависит в действительности от законов духа.

И на все последовательные ступени этого освобождения сознания распространяется указанное влияние общности. Оно распространяется даже и на чувственные восприятия. Даже человеческое восприятие не развилось бы у человека вне человеческой общности. Ибо это восприятие включает и совершенно определенный способ понимания, который совсем не получается просто от природы, но создается человеком соответственно его особым потребностям и способностям к передается не столько путем физической наследственности» сколько благодаря психическим сношениям. Немыслимо было бы» чтобы хаос впечатлений преобразовывался в стройный мир объектов, как он преобразовывается в действительности у всякого нормального ребенка в первые годы жизни, если бы каждый ребенок вначале должен был довольствоваться исключительно своими индивидуальными восприятиями, воспоминаниями и дополняющими представлениями, если бы не существовало такого взаимоотношения, благодаря которому ему становились бы доступными познания, приобретенные другими - прежде всего **окружающими**, а через их посредство - также и познания, приобретенные в прошлом всем человеческим родом. Представление об окружающем чувственном мире - это общее достояние в самом полном смысле слова; оно - общее достояние не только в том смысле, что у всех оно, в общем, складывается одинаково, но и потому, что оно не могло бы сложиться ни у одного человека без сотрудничества других, и даже у всего ныне живущего человечества - без опыта всего человечества, жившего до сих пор. Для педагогики этот факт имеет такое фундаментальное значение, как немногие иные, ибо без него не было бы решительно никакого

начала воспитательной деятельности.

Особенно отчетливо это положение вещей проявляется в человеческой речи и в ее неизмеримом значении для человеческого познания, для формирования человеческого сознания вообще. Если мы примем во внимание, как непосредственно и неизгладимо познаваемые нами вещи и все, что мы, по нашему мнению, в них познаем, носят в наших глазах окраску человеческой речи, человеческих понятий, выражаемых словами, как даже в уединении от окружающих, при безмолвном размышлении, мы постоянно пользуемся словами речи и, следовательно, сохраняем хотя бы фикцию общения, - тогда будет вполне ясно, насколько не психологично, а тем более не педагогично говорить хотя бы только о теоретическом образовании отдельного человека, не считаясь с этим существенным условием - жизнью в общности.

Если же человеческое сознание уже в своей наиболее чувственной форме обусловлено общностью, то тоже самое, лишь в повышенной степени, надо сказать о человеческом самосознании. Нет и не может быть самосознания без противопоставления и в то же время положительного соотношения с другим сознанием; нет понимания самого себя, если нет основы - понимания других; нет выступления против самого себя и суждения о самом себе, если нет многократного опыта, говорящего о том, как сознание выступает против сознания, как один судит о другом; нет и не могло бы быть ни вопроса, ни ответа, ни загадки, ни разгадки, как чего-то возникающего в самосознании отдельного человека, если бы все это сперва не встречалось во взаимоотношениях индивидуумов в общности. Каким образом мог бы я сам относиться к себе как к личности, если бы мне не противостояла ранее какая-нибудь личность, в которой я познаю другое «я».

Все это, однако, находит не только одинаковое применение как в теоретической, так и в практической области; надо сказать, что ни одно из этих отношений никогда не бывает только теоретическим, но непосредственно и неизбежно является также и практическим. Всякая общность сознания необходимо влияет и на волю; всякая человеческая общность необходима в какой-нибудь мере - общность воля.

Конечно, хотение, в особенности же чистое хотение, само по себе абсолютно индивидуально; никто другой не может хотеть вместо меня, быть поручителем за меня. И общность не оказывает образовательного действия на волю, особенно в нравственном смысле, при условии, если один просто подчиняется пассивно влиянию другого. Но не это мы и называем общностью. Под общностью мы понимаем, как указывает и само слово, такое положение, при котором известное духовное достояние является общим, и им пользуются на равных правах, - а не тот случай, где один со своим духовным содержанием просто находится в зависимости от другого. Эта зависимость, по крайней мере в той мере, в которой она естественна у ребенка по отношению к взрослому (хотя и здесь она существует не в такой мере, как любят утверждать педагоги), эта зависимость может, правда, служить исходною точкою; но об общности воля, об образовании воли посредством общности можно, собственно, говорить лишь в том случае и лишь постольку, поскольку один стоит против другого, как

равный против равного, поскольку они в свободном согласии учатся хотеть одного и того же; ибо воля в полном смысле слова - это самосознание.

А каким образом это складывается в общности, можно ясно видеть именно на аналогии развития теоретического познания в общности, именно - в общности учащего и учащегося. Ведь это развитие, как вытекает из всего сказанного, заключается не в том, что я гляжу глазами другого, т.е. завязываю себе глаза и пользуюсь его глазами вместо своих; это было бы просто принятием чужих мнений. Напротив, я должен пользоваться собственными глазами, но должен упражнять их взгляд, научиться им управлять, точно так же, как другой должен был упражнять свой взгляд и управлять им, чтобы быть в состоянии поставить меня с моим собственным взглядом в свою точку ясного видения и таким образом видеть то, что он видит, но чего я раньше не видел. Именно об этом говорил Сократ, когда утверждал, что совсем не существует учения и обучения, поскольку под этими словами понимается как бы вливание познания, имеющегося у одного, в душу другого, как в пустой сосуд; понять что-нибудь каждый может только сам, познание можно черпать только из самосознания, и все, чем способствует этому другой, состоит только в том, что, ставя вопросы и пробуждая сомнения, он дает толчок к исканию, как бы указывает область, в которой искомое может быть найдено. Но что этим путем общность оказывает обучающее действие, даже более - что истинное обучение возможно только в такой форме, это было глубоко познано Сократом и вслед за ним Платоном, который уже не мог и представлять себе развития познания иначе как в форме взаимного обмена, в форме беседы.

Но то, что надо, таким образом, признать в вопросе о теоретическом учении, и чего никогда не следовало бы забывать, как начало здоровой «дидактики», - то же самое может быть применено и к образованию воли, и притом не только как к особому случаю такого учения: это теоретическое учение в свою очередь совсем не совершается без развития воли. Оно, совершается, сказали мы, путем того, что человек учится упражнять собственный взгляд и управлять им; но это уже волевое действие. Теоретическое учение может быть только собственной активной работой еще и в том смысле, что оно зависит от хотения, что человек учится даже учиться, только учась хотеть. Следовательно, всякое истинное обучение, т. е. обучение, дающее в результате свободное понимание, а не просто принятие на веру чужих взглядов, является, бесспорно, в то же время воспитанием, и не потому, что простое обучение рассудка само приводит в движение волю, а наоборот - потому, что Обучение рассудка без развития воли совсем не было бы достижимо.

При этом первичное действие общность оказывает на волю. Человек научается хотеть, узнавая из опыта о хотении других. Энергичная воля другого человека, как говорится, увлекает нас за собой подобно могучему потоку, который принимает в себя воду из более лениво текущих потоков и заставляет ее примкнуть к своему быстрому движению. Но в этом образе еще слишком затемняется то обстоятельство, что именно энергия собственного хотения повышается, воля не насилуется и не ставится в зависимость, а делается лишь

еще более самостоятельную, когда из опыта узнается, как самостоятельна и как в этой самостоятельности энергична воля другого. Итак, если в случае теоретического учения видеть то, что другой видел, но чего я вначале не видел, я научаюсь, ставя себя по собственной воле в точку его ясного видения, - аналогично с этим я начинаю понимать последнее основание хотения, заключающееся в изначальном законе самосознания, лишь узнавая из опыта, как в другом человеке хотение всегда сводится к этому последнему основанию и из него же исходит.

Следовательно, именно самосознание и, значит, самосознательное хотение развивается исключительно в общности и вместе с общностью сознания, - общностью, которая прежде всего есть общность воли. Именно в самом глубоком единении с другими я отличаю себя от него и нахожу самого себя. В каждом есть нечто бесконечное; его я замечаю в себе самом, лишь почувствовав бесконечность в другом. Чем глубже мы друг друга знаем (а для этого всегда уже требуется глубокое единение), тем более уверенно ощущаем мы границу, где начинается различие между законами. Это верно вообще и в особенности верно относительно практического сознания, для которого ведь является существенною его связь с бесконечностью.

Итак, теория воспитания воли должна прежде всего принять в качестве предпосылки жизнь в общности; из этой предпосылки она должна с самого начала исходить и с выводами из нее должна на каждом шагу считаться. При этом речь не может идти только об отношениях между единичными людьми, и здесь возникают затем вопросы об отношении отдельного человека к конституированной человеческой общности в ее многообразных формах, начиная с семьи и до общины, государства и, в конце концов, человечества. Образовательная общность единичных людей - не только простейший случай, как бы клетка или теснейшее соединение клеток во всем организме человеческой общностной жизни, в котором, собственно, ни один единичный человек и никакая группа единичных людей не живет и не функционирует совершенно самостоятельно, но всегда сообразно своему отношению к большему целому, в конце концов - к человечеству. Единичный человек, и точно также отдельная группа, живет и действует в силу этого отношения, хотя бы и не ведая о том, но только развитое сознание этого отношения ведет и единичного человека и отдельную группу к такой деятельности, относительно которой может существовать уверенность, что направление ее здоровое, и что результаты будут благоприятны.

Таково то понимание задач учения о воспитании, которое должно поддерживаться в памяти заглавием Социальная педагогика. Под этим заглавием разумеется, следовательно, не какая-нибудь отделимая часть учения о воспитании, наряду, например, с индивидуальной педагогикой, а конкретная постановка задачи педагогики вообще и педагогики воли в частности. Чисто индивидуальное рассмотрение воспитания - это абстракция, которая имеет известную ограниченную ценность, но которую в конце концов необходимо преодолеть.

Итак, понятие социальной педагогики выражает принципиальное

признание того факта, что воспитание индивидуума во всех существенных отношениях обусловлено социальными причинами, точно так же; как, с другой стороны, придание человеческого уклона социальной жизни коренным образом зависит от соответствующего такому уклону воспитания индивидуумов, которые должны в этой жизни участвовать. Сообразно с этим должна в таком случае определяться и последняя, наиболее объемлющая задача образования для единичного человека и для всех единичных людей. Социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни - вот, следовательно, тема этой науки. И ее мы рассматриваем не как две отделимые друг от друга задачи, но как одну единственную. Ибо общность состоит лишь в соединении индивидуумов, а это соединение, в свою очередь, существует только в сознании отдельных членов. Поэтому последний закон для индивидуума и общности по необходимости один и тот же.

Но такое понимание этих фактов имеет вместе с тем решающее значение для научного понимания самой социальной жизни. Общность - это не неподвижный неизменный фактор, как не является таким и индивидуум. Подобно последнему она подвергается развитию, и это должно, в конце концов, совершаться по тем же общим законам, как и развитие индивидуума. Знание хотя бы высших законов этого развития является предпосылкою и для всякой серьезной попытки взвесить влияние, которое общность оказывает и должна оказывать на образование отдельного человека. Следовательно, истинная социальная педагогика ни может уклоняться от вопроса об основных законах общественной жизни. На этот вопрос должен быть возможен и ответ согласный с вашими основными положениями, именно потому, что общие законы образования общности, согласно глубокому пониманию Платона, в конце концов, необходимо тождественны с законами образования индивидуума. Таким образом уже набросанную несколькими главными штрихами и вскоре подлежащую более детальной отделке картину закономерного развития отдельного человека надо увеличить до размеров общности. Во главе стоит основной закон концентрации сознания одновременно с расширением его кругозора. Ведь основание, на котором строилось все это рассуждение, состояло в том, что один и тот же основной закон должен подтверждаться как при соприкосновениях индивидуально различных миров сознания, так и в каждом отдельном таком мире. Подобно тому, как во внутреннем мире «рассудка» благодаря столкновениям и согласованиям образуется все более глубокое и, вместе с тем, все более объемлющее единство понимания; подобно тому, как в области «воли» повторяется тот же процесс, так должна - и притом именно в обоих этих отношениях, но сперва в отношении воли - совершаться и концентрация разных сознаний посредством столкновений и сравнений в неуклонном неограниченном движении вперед, приводя лишь от внешнего соединения к внутренней общности, от «гетерономии к автономии». И те же главные ступени, которые проходит развитие единичного человека, - именно через работу и управление волею к закону разума, - должна проходить в своем движении вперед и общность. Основные формы социальной жизни, основные виды социальной деятельности, а, наконец, и особые формы социальной

организации, служащие непосредственно делу образования единичных людей, - все это мы должны быть в состоянии вывести, стоя на одной и той же почве.

Пинкевич А. П. Марксистская педагогическая хрестоматия
XIX-XX вв.- М.,Ю.,Л.,1928. Ч.1.-С.172-182.

ГЛАВА III. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ПЕРИОД НАУЧНОЙ РЕВОЛЮЦИИ XX в.

Одной из самых существенных характеристик XX в. является научно-техническая революция (НТР). Обычно под ней понимают коренные качественные преобразования экономики, всей хозяйственной деятельности, других сфер общественной жизни, происходящие под влиянием и воздействием науки. Ее сущность и логика развития таковы. Происходят величайшие изменения в науке, революция в области знания. Воплощается в жизнь множество «сумасшедших» идей: теория относительности, использование атомной энергии, кибернетика, компьютеризация, освоение космоса, глобальное развитие информационных систем, достижения генной инженерии, медицины, философии и других гуманитарных наук, автоматизация производства и т.д. Наука превращается из ведомого, прикладного объекта общественного производства в его ведущий и преобразующий компонент. Заметим, что речь идет не только о «чисто» материальном производстве, но, практически, во всех сферах жизнедеятельности общества, в том числе и духовной. Из-за главенствующей роли науки во всех названных процессах научно-техническая революция все чаще называется просто *научной*.

Научная революция оказала существенное влияние и на дальнейшее развитие социальной педагогики. Прежде всего - через философию. Новые направления в философии обогащают педагогику в целом и ее самостоятельную ветвь - социальную педагогику идеями прагматизма, экзистенциализма, фрейдизма, неотомизма. Отсюда исходят новые педагогики с социальной направленностью: прагматическая, «новая гуманистическая», фрейдизм, современная католическая.

Происходит сближение социальной педагогики и с другими науками: психологией, физиологией, анатомией, историей, социологией и т.д. Сотрудничество с педагогическими науками влияет и на другие области знания. В них появляются самостоятельные направления, обычно имеющие солидный социальный подтекст: философия воспитания, философия образования, педология, педагогическая психология, психология воспитания и образования, возрастная физиология, биологические основы воспитания, экология человека, экономика образования, педагогическая этика, социология образования и др. Проблемы человека, создание социальных условий для его воспитания и образования превращаются в эпоху научной революции в одну из важнейших *глобальных проблем современности*, что в конечном счете привело к созданию мирового педагогического сообщества. Без научной революции его оформление вряд ли бы состоялось.

Интенсивно развивающиеся межнаучные связи в сочетании с собственными достижениями в социальной педагогике вызвали к жизни множество новых идей, связанных с формированием социально развитой личности. Они представлены в трудах социальных педагогов данной главы «Книги».

Научная революция открыла немало любопытных явлений в сфере знаний. Одно из них - более интенсивное обращение к накопленному веками педагогическому наследию, его новому осмыслению. Приходит все более ясное понимание, что *без истории науки не может быть и самой науки*. «Оживляются» и возвращаются к жизни казалось бы уже навсегда забытые теории. Кратко расскажем об одной из них: о «вальдорфской педагогике», творцом которой был немецкий философ и деятель культуры Рудольф Штейнер (1861-1825), считавший основной задачей воспитания целостное развитие человека. Основные принципы этой педагогики следующие: построение воспитательной деятельности на основе ритмов жизни человека: дыхания, пульса (педагогам следует понять основной семилетний цикл ритмов и работать в соответствии с ним); авторитет воспитателя, учителя; свобода и, как следствие, отсутствие страха у детей в воспитании; постоянная забота о развитии личности и равное внимание к ее мыслительной, эмоциональной, нравственно волевой сторонам; постоянное общение с природой, сотрудничество учителей, родителей, учащихся.

Возможно, вы, дорогие читатели, сможете привести и другие примеры педагогов, значительно переживших своих создателей. Постарайтесь при этом выделить их основные социально-педагогические идеи, основные достижения их теорий, позволяющие их детищам существовать до сих пор.

Давая общую оценку состояния социальной педагогики как науки в период НТР, можно говорить об ее несомненном подъеме. Еще шире становится ее поле деятельности, очевиднее успехи» увеличивается спрос на ее услуги по организации и функционированию социальных служб, подготовке специалистов. Следование приоритетам общечеловеческих ценностей окончательно берет верх над иными. Свидетельство тому - Декларации 1924 и 1959 гг. и Конвенция 1989 г.

Однако не во всем мире отношение к социальной педагогике и ее успехам было столь положительными.

В октябре 1917 г. в России произошла революция, коренным образом изменившая судьбу нашей страны в целом и социальной педагогики - в частности. Изменилось, во-первых, положение церкви, которая лишилась возможности оказывать прежнюю социальную помощь нуждающимся; во-вторых, отношение к благотворительности, которая превратилась в явление, чуждое социалистическому строю. Таким образом государство фактически перестало терпеть тех, кто помимо него заботился о детях и всех тех, кто нуждается в социальной помощи. Оно взяло функцию социально-педагогической помощи всецело на себя, но не могло справиться с ней. А когда переродилось в авторитарное, начало искать врагов народа во всех сферах общественной жизни, в том числе – и в сфере педагогики и образования.

Но все же в 20-е гг. (в период новой экономической политики) социальная педагогика добилась существенных успехов (хотя она по-прежнему не была в нашей стране самостоятельной отраслью научного знания, а развивалась в рамках общей педагогики) благодаря деятельности таких замечательных ее представителей, как С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский,

А. С. Макаренко. Кроме того, не был еще прерван контакт с зарубежными педагогами, и наша педагогика взаимообогащалась за счет достижений зарубежной. В частности в это время начинает развиваться педология - наука о всестороннем комплексном изучении ребенка. Своим появлением она обязана таким зарубежным ученым, как С. Холл, Торндайк. Свои корни она также ведет из экспериментальной педагогики Эрнста Меймана (1862-1915). Основной задачей педологии стало комплексное исследование детей, включая изучение их способностей и склонностей на разных возрастных этапах. Полученные Данные нужны были для того, чтобы помочь ребенку стать личностью. Собственно это и есть поле деятельности социальной педагогики. Так от простого восхищения ребенком она переходила к глубокому его изучению ради его будущего.

В России видными педологами были В. П. Кащенко, П. П. Блонский, Л. С. Выготский и др. Несмотря на имевшиеся недостатки (переоценивание роли биологических или социальных факторов в формировании ребенка, использование технократических методов исследования, отсутствие должного взаимодействия с другими науками), педология внесла неоценимый вклад в развитие социальной педагогики. Но концепция педологов не вписывалась в утвердившуюся идеологию и официальную педагогику. Режиму нужны были не личности с их индивидуальностями, а коллективы, состоящие из послушных, ординарных, пассивных «винтиков». В июне 1936 года постановлением «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» педология была объявлена «лженаукой», а педологи «лжеучеными», «мракобесами» и даже «фашистскими прихвостнями» и изгнаны из школы, на них обрушились репрессии.

Что касается социальной педагогики, то в нашей стране ее подлинное рождение состоялось лишь в 1990 г., когда на государственном уровне возник институт социальных педагогов. Их подготовка началась в сложных условиях: нехватка квалифицированных специалистов и преподавателей, почти полное отсутствие учебной и научной литературы, несовершенство учебных планов и программ и т.п. Тем не менее первые и чрезвычайно важные шаги уже сделаны.

Развитие социальной педагогики в нашей стране происходит в тесном контакте с зарубежными коллегами. Подготовка социальных педагогов за рубежом ведется в обществах социальной защиты, в государственных и частных учебных заведениях. Требования к социальному педагогу примерно одинаковы - постоянная готовность оказать социальную помощь всем нуждающимся. Для этого нужны преданность делу, основательные знания педагогики, психологии, психиатрии, социальной политики и законодательства, методологии исследований, наконец, значительный жизненный опыт.

Безусловно, зарубежная социальная педагогика имеет богатейший опыт и традиции, в особенности в Германии, Англии, США. В качестве примера в данной главе «Книги» приводится отрывок из работы современного немецкого социального педагога, профессора Г. Шмидта по истории социальной педагогики в Германии.

Задание: Попробуйте и вы, работая с текстами «Книги», найти какие-либо новые характеристики, идеи социальной педагогики XX в. и ее отличия от прежней, существовавшей в более ранние века. Каким вы представляете себе будущее социальной педагогики?

Надеемся, что эта книга станет для вас надежным помощником в трудном путешествии по волнам социальной педагогики.

Георг Кершенштейнер ШКОЛА БУДУЩЕГО - ШКОЛА РАБОТЫ

КЕРШЕНШТЕЙНЕР ГЕОРГ (1854-1932), педагог. Германия. После окончания Мюнхенского университета (изучал математику и естествознание) работал преподавателем среднего учебного заведения, в 1918 г. возвращается в alma mater в должности профессора, избирается депутатом рейхстага. В советской педагогике со времен Крупской утвердилось мнение о К. как о педагоге, выражающем интересы «империалистической буржуазии», яром враге пролетариата. Правда состоит в том, что он принадлежал тем педагогам, которые нетерпимо относились к революции, но не отрицал реформ, требовал уважения к законам государства. Возможно, К. высказывал подобные идеи более убедительно, чем другие педагоги, из-за чего и стал самым реакционным из них. Но эти же убеждения, конечно, привнесли в его педагогику дух социальности.

Анализируя состояние современной школы, К. пришел к выводу о необходимости ее реформирования. Старая школа, утверждал он, это школа чисто книжного знания, она целиком приспособлена только к слушанию, к пассивному восприятию чужого знания, мешает формированию личности ребенка, нужных для жизни черт его характера. Годы детства до половой зрелости, отмечал К., отличаются живой активностью, потребностью в работе, творчестве, познанию. Вопреки книжному восприятию дети в своем большинстве рассуждениям предпочитают практическую деятельность в соответствии с поговоркой «пробовать выше, чем изучать». До школы у **них** больше возможности для этого. В мастерской, кухне, саду, конюшне и т.д. они всегда полны желанием трудиться и воспринимать знания. Но с приходом в школу мир детства рушится, заканчивается вся предыдущая деятельность с ее радостным восприятием.

Новая народная школа, считает К., должна стать естественным продолжением светлого и продуктивного детства. Такой может быть только *трудовая школа*. В ней, разумеется, сохраняется учеба, овладение знаниями. Умение хорошо писать, считать - также работа, труд, который влияет на развитие характера и воли ребенка. Но для новой школы нужно нечто большее - разносторонний ручной труд, который стал бы для детей источником умственного и иного развития. Важно, чтобы он был связан с профессией и домашней работой родителей, тогда семья станет естественным продолжением

школы и наоборот. Наконец, школе труда стоит позаботиться о понимании ребенком общественного значения труда. Важности служения товарищам, сотрудничества с ними. О своем видении трудовой школы К. рассказал в статье «Школа будущего - школа работы».

Теперь о социальной стороне педагогических взглядов К. Он выступал идеологом так называемого *гражданского воспитания*, за что и подвергался жесткой критике педагогов-марксистов. Новая трудовая школа должна отвечать не только природным и интеллектуальным стремлениям ребенка, но и его *социальным инстинктам*. Здесь К. имел в виду «служение товарищам» и государству. Трудовая школа с ее кухнями, мастерскими и садами нужна для того, чтобы дети овладевали полезными профессиями, знаниями, навыками и любили свою работу. Но она необходима и для воспитания людей, понимающих и поддерживающих цели государства, с благодарностью служащих ему, уважающих законы. Тогда их не прельстят безумные призывы революционеров, «нездоровым идеям» они противопоставят свою гражданскую убежденность. Ради этого, считал К., нужно даже создавать «дополнительные 2-3 летние школы» для уже работающих подростков, где обучение было бы сопряжено с гражданским воспитанием. Педагогическая система К. ориентирована уже не на сословную, а на классовую систему воспитания. Отсюда его идеи о различных подходах к воспитанию и образованию детей разных по имущественному положению слоев населения, его предложения о системе школ, в которой оказывались и «тупики» и льготные условия для продолжения образования. При этом он исходил и из интеллектуальных возможностей тех или иных детей к овладению знаний.

Педагогика К. интересна тем, что различные по своей идеологии педагоги видели в ней то, что хотели видеть. Объективно же она в значительной степени ориентирована на природосообразность, имеет гуманистическую направленность, вносит существенный вклад в теорию и практику трудового обучения и воспитания, формирование гражданственности.

Сказалось и следование К. как традициям немецкого воспитания, так и вдохновляющим особенностям его времени, когда после первого объединения Германии происходило быстрое развитие экономики. Поэтому в немецкой педагогике в прошлом и настоящем идеи К. рассматриваются как проявление прагматизма, Любопытно, что термин трудовая школа был принят и советской школой.

Школа будущего - школа работы

...«Задача школы именно и состоит в том, чтобы дети с ее помощью могли освоиться с данным учебным материалом, чтобы она помогла ребенку увеличить, упорядочить и дополнить его знания и ими самостоятельно пользоваться; она должна быть школой обучения, или она не будет вообще школой». Верно, она должна быть школой обучения, но такой, которая идет навстречу всей душевной жизни ребенка, которая приноровлена не только к его способности воспринимать, но также к его творческой способности, не только к пассивной, но и к активной стороне его натуры, которая должна отвечать не только его интеллектуальным стремлениям; но в особенности его *социальным*

инстинктам. Она должна быть школой обучения, в которой учат не только при помощи слов и книг, но гораздо больше путем практического опыта.

Однако если мы приложим эти принципы к нашим современным школам, то мы увидим, что они скорее заглушают продуктивные силы наших детей, чем развивают их, что они часто пытаются формировать детей в таком возрасте, когда они совершенно еще не способны к формировке, что они связывают обучение с такими предметами, интерес к которым пробуждается искусственно путем утонченных методов, в то время как тот круг опыта, который приносит ребенок в школу, используется в целях обучения лишь при случае, что они, наконец, не дают почти никакой пищи социальной натуре ребенка, по крайней мере, это не делается планомерно и в самом преподавании.

Видя это, многие из нас пришли к выводу, что современная школа нуждается в крупном преобразовании во всей своей внутренней организации. (...)

...90 процентов всех мальчиков и девочек, вопреки нашему книжному воспитанию, далеко предпочитают всякое практическое занятие рассуждениям и абстрактному мышлению. У них сохранила себе полное значение поговорка, что «пробовать - выше, чем изучать». Только там, где чужое знание помогает в собственном опыте, там настраивают они уши и с жадностью слушают; глотают также и книги и не только с занимательными рассказами. В мастерской и в кухне, в саду и в поле, в конюшне и на рыбацкой лодке они всегда готовы к работе. Здесь самое широкое поле для их обучения. Здесь тысячи предметов живо схватываются разумом: здесь бессознательно приобретаются мышцами тысячи навыков; здесь, в своих собственных поступках, прежде всего учатся дети чувствовать биение пульса социальной жизни. Здесь ощущают они отношения, которыми связаны отдельные личности в общественной жизни, зависимость малого от большого и великого от малого; здесь учатся они помогать и предупреждать желания своих и чужих, утешать печальных, кормить голодных, ободрять уставших, вдохновлять малодушных так же, как и в играх они учатся совместно стремиться, а сообща организовывать и свободно подчиняться.

Но вот открывает свои двери школа. И прочь все занятия, всецело захватывавшие ребенка.

Чего не дает наша нынешняя школа ребенку для его жизни, развитию чего она скорее мешает, нежели способствует, - это известные активные черты характера, которые большинство детей имеют уже в зародыше, когда они вступают в школу, дух самостоятельности самоутверждения, дух предприимчивости, смелая инициатива во всем новом и непривычном, страсть наблюдать, исследовать и, наконец, самое главное, работать и только для себя самого, ради собственного развития, ради того, чтобы обогнать других и стать победителем в дикой борьбе за существование, но и для того, чтобы быть в состоянии с готовностью предоставить в распоряжение всех нуждающихся свои богатые силы.

И вот возникает вопрос: нельзя ли так преобразовать нашу нынешнюю школу, чтобы она не потеряла своих хороших качеств и, однако, в то же время

считалась бы с природой ребенка, чтобы она развивала в нем активную сторону души, оставляемую ныне в пренебрежении и даже уродуемую. Это возможно лишь тогда, когда мы с самого начала обучения и в большей степени, чем до сих пор, обратим внимание на творческие силы ребенка и притом по возможности в той сфере деятельности, к которой он привязан и во время школьного обучения, и до него своими личными склонностями и экономической средой. Подобно тому как домашний простор является для маленького ребенка поприщем работы его ума, где он перерабатывает тысячи впечатлений и возбуждений окружающей его среды, так и для более взрослого ребенка рабочее помещение школы должно быть таким центром его активности, из которого он охотно переходит в учебные классы, чтобы с новыми сокровищами, которых он сам добивался, вернуться опять к работ».

Наша, книжная школа должна стать школой работы, которая примыкала бы непосредственно к школе игры раннего детства.

Совершенно неверно, будто бы наша современная школа не требует также работы от ребенка. Хорошо читать, чисто писать и безошибочно считать есть работа, и такая работа, которая может оказывать очень сильное влияние на развитие характера и воли ребенка. Да и эти работы могут получить даже значение продуктивных, если мы откажемся в нашей школьной практике от механической дрессировки, если мы, наконец, когда-нибудь научимся понимать, что даже маленькому школьнику приятнее работать самому, нежели являться пассивным объектом работы других.

Понять прочитанное и воспроизвести ясно понятое со всей глубиной своей души и со всей силой своих творческих способностей, создать из пережитого собственными силами картину, понятную для других, подойти с арифметической точки зрения - к явлениям в пространстве и во времени к наблюдениям, сделанным в рабочем помещении школы или в повседневной хозяйственной жизни, - это есть, без сомнения, продуктивное творчество, которое может развернуть все блага работы.

Однако эта работа в существенном является умственной работой, и, для того чтобы оказать на ребенка сильное влияние, она должна в нем найти значительные интеллектуальные дарования. Во-вторых, работа эта, по крайней мере во время школьной жизни, не имеет достаточной связи с остальной жизнью ребенка в тот же период. В-третьих, она способствует только лишь собственному росту, удовлетворяет лишь собственным желанием, собственным стремлениям, не обращая внимания на других людей.

Что требуется для новой школы работы - так это обширное поле ручного труда, которое, смотря по способностям ученика, может сделаться для него полем умственной работы. Ручной труд является для громадного большинства людей прежде всего плодотворным полем для развития. Далее необходимы такие области труда, которые по возможности стояли бы в связи с хозяйственным и домашним кругом работ родителей, чтобы те нити, которые прядет школа, не обрывались ежедневно, когда ребенок сбрасывает с плеч свою школьную сумку. «Там, где ребенок должен знать и учить больше, чем то доступно отцу, - думает Песталоцци в «Лебединой песне», - там учитель

должен вплетать свою дополнительную работу в работу отца, подобно ткачу, которому нужно воткнуть узор цветка в целый кусок материи». В-третьих, для школы труда необходима работа служения товарищам, работа, которая бы с первого дня снова и снова неутомимо повторяла, что смысл жизни не в господстве, но в служении. И только когда школьная работа сделает это своим благородным девизом, только тогда она сможет стать основой для государственно-гражданского воспитания, которого прежде всего должны требовать от школы все сограждане и которое ожидалось нами, как и многое другое, только от слов. Лишь в общей работе растет чувство общих задач, чувство необходимости подчинения общей цели. Вместе с ней проникает в школу цепь социальной жизни, в которую преподавание вплетает те же тысячи нитей и в той же связи, как и упорядоченная домашняя жизнь ребенка с ее готовностью помочь, подчиниться, с ее преданностью и бескорыстной любовью. (...) Не ради только одних умений нужны нам мастерские; не для того, чтобы наши сограждане научились практически работать, не для того, чтобы дети хорошо строгаили, пилили, буравили, шили, ткали, учились стряпать: не для того, чтобы они сохранили любовь к своей работе, - нет, нам нужны они, чтобы воспитать людей, которые понимали бы цель и благо государственного союза и из благодарности посвящали бы себя ему на службу. Нам нужны они потому, что не книга является носителем культуры, но работа, преданная, жертвующая себя на службу людям или какой-либо великой истине. Нам нужны они также в силу больших различий в дарованиях детей. Ибо только там, где они налицо, образовательная деятельность будет сопровождаться успехом; там же, где таковых нет, возможна лишь тягостная дрессировка. Мангеймская система школьной организации в полном своем объеме целесообразна и мыслима лишь для школы словесного обучения и для связанной с ней массовой практики. В мастерской, в лаборатории и школьной кухне, в саду, в рисовальном зале, в музыкальном классе каждый ребенок найдет себе работу, которую он в состоянии осилить. Здесь работает слабый рядом с сильным, находит у него помощь, может и должен такую найти. Здесь рядом друг с другом могут переживать радость и счастье удаче малоспособный – на малой, очень даровитый - на большой работе. Здесь нечего им маршировать рядом плечо о плечо. Ибо здесь, откуда изгнан труд, основанный на чистом запоминании, гораздо больше ценится метод работы, чем ее продукт. Здесь «индивидуализация обучения», этот лозунг, исковерканный в применении к нашей практике массового школьного слушания, не является больше заботой учителя. Последняя отпадает тут сама собой. Все эти соображения и доводы неотступно побуждали меня к изысканию средств и путей для того, чтобы расчистить дорогу будущей школе работы. Это могло осуществляться лишь шаг за шагом и до тех пор будет еще делом новым и трудным, пока образование самих учителей не проникнется этим совершенно новым духом школы труда. Сначала, в 1896 году, мне удалось ввести обязательное обучение в школьных кухнях по 4 часа в неделю для восьмых классов женских школ и воспользоваться приобретенным здесь опытом для

преподавания химии, физики и физиологии, а также для обучения девочек счету¹.

Несколько лет спустя во всех школах, где позволял это школьный двор, были разбиты сады, причем школьные кухонные огороды, прежде всего, были предоставлены уходу учениц восьмого класса. К тому же приблизительно времени распространились в школах аквариум, террариум, птичьи садки, ящики для гусениц², так же как уход за цветами в третьем и четвертом классах, где ежегодно распределяется для разводки 10 тыс. цветочных луковиц. Затем, в 1900 году, удалось сделать обязательным в восьмом классе мужских школ обучение по 6 часов еженедельно в мастерских для обработки дерева и металла. Это прежде всего, дало опыт для рисования, затем для обучения механике, геометрии и счету. В 1903 году началась реформа обучения рисованию, которое с самого же начала было поставлено на службу декоративного искусства, а тем самым на службу творческой деятельности ребенка; я все более и более находил в себе мужество на этот риск, благодаря моим обстоятельным исследованиям развития способности к рисованию у ребенка. Наконец, в 1907 году удалось мне, после горячей борьбы, ввести для мальчиков в восьмом классе обязательное лабораторное преподавание физики и химии по 4 часа в неделю, которое, несмотря на резкие нападки, не прекращающиеся доныне, не только не исчезнет снова, но раньше или позже будет проведено в седьмом и шестом классах. Прежде всего, это будет зависеть от того, каким духом будет проникнуто преподавание, как освоятся с ним учителя, для которых подобный способ обучения является совершенно новым. Если удастся этот крупный опыт, на что я весьма надеюсь, то в ближайшие годы станет на очередь вопрос, нельзя ли также обучение в мастерских использовать для лабораторного преподавания, совершенно подобно тому, как ныне постройки из песка вполне оправдали себя при пользовании ими для преподавания географии и отечествоведения. Так, шаг за шагом будет отнята почва у старой книжной школы, и я надеюсь, что непобедимый идеализм наших учителей и победоносная сила старой, но все еще новой мысли безостановочно будут работать в сторону трансформации нашей старой школы.

Когда я вижу в наших мастерских и лабораториях, школьных кухнях и садах мальчиков и девочек с раскрасневшимися щеками, с веселыми взорами, то в этом я чувствую самое лучшее подтверждение того, что мы находимся на верном пути.. Здесь просыпаются и те, кто за школьными скамьями считались ленивыми, тупыми или небрежными учениками и, без сомнения, перевелись бы в повторительные классы для отставших, если бы таковые у нас были. Более того, нередко случается, что такие горе-дети далеко превосходят своих товарищей лучше одаренных памятью, и что прекрасные успехи и похвала учителя, ими впервые полученная, выводит их из состояния сна и вялости так, что и своей головной работе они отдаются с большей радостью. Какая тяжелая скука царила еще шесть лет тому назад в наших рисовальных залах, когда на королевском троне искусства восседали: прямая линия, сегмент круга, геометрическая фигура, абстрактный орнамент, и ни один ребенок, как бы велико ни было его действительное дарование и радость творчества, не знал,

как ему приняться за дело. Как изменилось все: это до неузнаваемости с тех пор, как получили доступ предметы домашней обстановки, мастерской, сада, когда дети смогли приложить свой художественный инстинкт и свою охоту к рисованию, к созданию и декоративной отделке предметов ежедневного обихода, слабый - со своими незначительными силами, даровитый - со всем богатством своей фантазии! Какая радость царит теперь в рисовальных классах, как много открылось декоративной и конструктивной изобретательности, которая перебрасывается ныне с некогда столь пустынного школьного острова на домашнюю жизнь, подобно пылающим искрам большого пожара, пожирающего все кругом, что только может гореть. С какой радостью тащат теперь в класс отдельные дети плоды своей домашней работы и приводят в изумление учителей и товарищей своим умением, которого никто до сих пор не подозревал.

Новый метод обучения рисованию произвел поистине целый переворот, переворот еще больший, чем 8 лет тому назад, когда в старших классах мужских школ были введены мастерские для обработки дерева и металла, а у девочек в выпускных классах - школьные кухни. Еще более значительный переворот совершается мало-помалу в области преподавания естественных наук. Уже одно обязательное устройство школьных садов при каждом школьном здании имело громадное значение. К сожалению, в больших городах практика садоводства с трудом поддается расширению. В лучшем случае, этим могут заниматься старшие классы. В младших же классах мы, чтобы использовать воспитательное влияние ухода за растениями, обратились к культуре горшечных цветов в школе, а также и на дому, куда, при содействии общества садоводства, многим детям даются горшки с цветами.

Легче осуществить как в городах, так и в деревне, в особенности для мальчиков, преобразование книжной школы в школу труда в области физики и химии при помощи ученических лабораторий, которые мы также начали вводить³. Они, пожалуй, явятся плодотворнейшим полем для развития школы работы.

Обучение физике, как оно ныне практикуется во всех народных и в большинстве средних школ, требует исключительно работы памяти, благодаря чему физика, как и все прочие естественные науки, теряет свою воспитательную ценность. Специфическая ценность всякого естественно-научного образования в низших и средних школах заключается в методах работы, в методах исследования. Только тогда, когда мальчик сам применяет эти методы, когда он учится наблюдать, сравнивать, заключать, объективно судить, осторожно испытывать, самостоятельно действовать, учится выдержке, терпению, тщательности, порядку, чистоте, - он испытывает сам все радости исканий, исследований, открытий, которые даже малоспособного побуждают к дальнейшим усилиям. Однако, что особенно делает для меня ценной лабораторию, и к чему ее до сих пор никто не использовал - это то, что она дает замечательно богатое поле для совместной деятельности значительных ученических групп; причем для преследования общих целей могут объединиться дети, самым различным образом одаренные. Я позволю себе

привести пример: в классе 48 учеников. Я делю их на 24 группы, по 2 в каждой, или на 16 по 3, или на 12 по 4, смотря по роду задачи и по числу имеющихся в распоряжении аппаратов. Каждая группа занята какой-нибудь одной задачей. Один ученик, входящий в нее, берет на себя наблюдение, другой контролирует первого. Третий вычисляет и конструирует, четвертый снова берет на себя контроль. По окончании работы роли меняются: если нужно что-нибудь построить, изготовить, то сперва может взять на себя работу тот, кто обладает наибольшей умелостью. Если роли переменились при соответствующем варианте той же задачи, то полученные результаты сравниваются; при чересчур больших отклонениях сообща обсуждаются источники ошибок и, наконец, выводится средняя. При более серьезных задачах можно брать среднее из данных нескольких групп, благодаря чему конечный результат будет все более приобретать характер общей работы и все сильнее будет вырабатываться сознание личной ответственности за результат. При этом в работе каждого совершенно исключаются эгоистические интересы. Он должен приспособляться к группе, должен помогать, должен быть готовым научить слабого и совместно переживать как чувство удовлетворения, так и, чувство разочарования.

Таким же образом организовано обучение в школьной кухне, при котором девочки работают вместе у одной плиты над общей задачей, по очереди меняясь ролями.

Многое еще можно сказать о практическом характере остального естественнонаучного преподавания, об элементарном наглядном обучении, об обучении счету, о преподавании географии, о преподавании геометрии, которое с таким успехом можно вести под открытым небом при помощи межевой цепи, межевой сажени и секстанта, а также о целесообразной постановке обязательной гимнастики и гимнастических игр, организации девичьих хороводов и игр с песнями, о ежегодных классных праздниках и т. д. Однако от всего этого я должен отказаться. Превращение книжной школы в школу работы проведено в Мюнхене всего дальше в дополнительных школах для мальчиков (Fortbildungsschule). Здесь, в центре, стоит на самом деле мальчик со всеми его практическими знаниями; здесь все обучение исходит из школьных мастерских и возвращается туда же; здесь именно возможна профессиональная или сословная школа, невысказанная в народной школе. Вследствие строгого разделения по профессиям, которое соединяет мальчиков лишь одной и той же будущей жизненной работой, мастерские тотчас же наполняет, дух общности, близости, а самоотверженное отношение мастеров и подмастерьев к задачам обучения вызывает доверие и взаимное уважение. Вначале было немало насмешливых и презрительных отзывов о новых учреждениях. Но нынче уже умолкли насмешки и шутки, так как все яснее становится польза работы. Еще и теперь называют мои лаборатории в народной школе бесполезной игрой и ставят препятствия на пути к их введению. Но так же, как за ночью наступает день; наступит неизбежно время, когда будут недоумевать, как это раньше могли преподавать иначе. Могут спросить, откуда такие прямо невероятные препятствия реорганизации? Мне кажется, одна из причин заложена в самой

истории развития понятия «школа». Характер школьной работы, т. е. такой, которая при помощи труда ведет к более высокому образованию, был чужд всем прежним эпохам. (...)

Третье препятствие к реорганизации - это повышение расходов. Надо снабдить школы мастерскими и лабораториями, швейными машинами, ткацкими станками, школьными кухнями и школьными садами. Самим учителям надо дать совершенно другую и прежде всего более основательную подготовку, чем теперь, когда семинария, подобно всем другим школам, представляет собой не что иное, как учреждение для откармливания книжными знаниями.

В мастерских можно одновременно руководить работой лишь при 16-20 учениках, в кухне - 20-24, в лаборатории только 24- 30, а при новом обучении рисованию не больше как 36. Но ведь хорошее всегда стоит дороже, чем посредственное. И так же, как, отправляясь в путешествие пешком, мы охотно платим немного дороже за прочную пару башмаков, должны мы ассигновать большую сумму на то прочное опытное знание, которым снабжает детей школа работы, чем тратиться на эти быстро испаряющиеся книжные и зазубренные знания. Да и добавочные расходы вовсе не так велики. Ибо то лишнее время, которое должно быть оплачено вследствие разделения классов при практическом обучении, можно отчасти сберечь на теоретическом преподавании. Ведь при этом же приходит на помощь безраздельный интерес ребенка.

Чем более мы распространяем словом и примером правильное понимание значения школы работы, чем более мы будем остерегаться неразумного *преувеличения*, будто бы не заключается ровно ничего полезного в старой книжной школе; чем более мы сможем убедить в том, что знания книжной школы самым превосходным образом могут быть органически включены в процесс работы, что мы совершенно не имеем в виду оставить в пренебрежении такие важные, древние умения, как чтение, письмо и счет, необходимые для добывания хлеба насущного так же, как и для приобретения образования» тем скорее исчезнут препятствия, тем раньше произойдет великий переворот в нашей общешкольной практике. (...)

Если будет выполнен этот переворот..., то лишь тогда впервые осуществится связь между домом и школой. Тогда и школа и дом будут наполнены общими интересами, и задачей школы станет внести порядок в действия тех сил, которые вызываются к жизни этими интересами, и в то моральное и умственное достояние, которое ими приобретено. Тогда школа будет не только учить ребенка владеть орудиями, переданными нам из культурных сокровищниц прошлого, и не только поможет ему правильно и здраво мыслить и морально действовать, но также и в отцовский дом внесет гораздо большее понимание школьной работы и этим усилит чувство его собственной ответственности в деле воспитания.

Кершенштейнер Г. Основные вопросы
школьной организации.- Пг., 1920.-С. 80-97.

Примечания

¹ - Годом раньше мой предшественник сделал первый опыт в одном седьмом классе.

² - Удержатся ли аквариум, террариум и птичьи садки в наших школах большого города, это вопрос, на который я в настоящий момент не могу дать определенного ответа ввиду недостаточной подготовки учителей для руководства этими учреждениями и не всегда благоприятных школьных условий.

³ - Эти лаборатории теперь уже введены в 8 классах: каждые три класса пользуются одной лабораторией; однако мы стремимся к тому, чтобы каждый 8-й класс получил свою собственную лабораторию, в которой затем 7-й и 6-й классы смогли бы также начать свои практические занятия по физике.

Джон Дьюи ШКОЛА И ОБЩЕСТВО

ДЬЮИ ДЖОН (1859-1952), философ, педагог, психолог. США. Первые годы жизни провел в штате Вермонт. После окончания Вермонтского университета работал профессором философии, а затем педагогики в Мичиганском, Чикагском и Колумбийском университетах. По мере нарастания тоталитаризма в СССР менял свое отношение к коммунистическому режиму: от симпатии до резкой враждебности. Возглавлял общественный трибунал, рассматривавший «дело Троцкого» по инициативе последнего и оправдавший его от сталинских обвинений.

Д. - один из основоположников *прагматической педагогики*, которая сформировалась под влиянием философии прагматизма и некоторых взглядов Локка, Руссо, Фребеля, Песталоцци и Герберта. Свое название берет от греческого слова «прагма» - дело, действие. Ценность идей и понятий прагматисты определяют практическими результатами их применения, истинным считается все то, что приносит успех, пользу конкретному человеку. «Новая педагогика» Д. отрицала устаревшее и малоэффективное школьное образование и книжное обучение конца XIX - начала XX века и соответствовала культу бизнеса и успеха в общественном мнении США, других стран. Поэтому прагматическая педагогика быстро приобретает сторонников. Заслугой? Д. является обращение к важнейшим социально-педагогическим идеям: связь школы с жизнью, соответствие школьного образования интересам потребностям ребенка, индивидуализация обучения, повышение эффективности учебного процесса, трудовое обучение.

Главная цель воспитания по Д., содействовать *самореализации личности*, осуществлению ее желаний и интересов. Критерием же самореализации является адаптация личности к среде, которая в свою очередь происходит как ответная реакция человека на воздействие со стороны среды. Каждый ребенок делает это конкретными действиями, через «пробы и ошибки», в соответствии

со своими врожденными инстинктами и сложившимися привычками. Именно здесь и необходима помощь ребенку. Функцией воспитания должна стать «реконструкция и реорганизация опыта ребенка», чтобы уменьшить или вообще устранить ошибки и стихийные привычки. Обогащение опыта детей полезным содержанием - задача, считает Д., более важная, чем сообщение им знаний и традиционное педагогическое воздействие на ребенка.

Основы учебной работы прагматисты видят в спонтанных (самопроизвольных) интересах детей и *педоцентризме*. Реальное содержание учебного предмета, утверждают они, определяется любопытством ученика, которое и подлежит удовлетворению. Ребенок по выражению Д., это солнце, вокруг которого вращаются все средства образования; в учебном процессе все должно подчиняться его желаниям и интересам.

Интересны предложения прагматической педагогики в области *нравственного и гражданского воспитания*. Исследовались характер взаимоотношений в группе школьников, их суждения, оценки, нравственные понятия, применялось тестирование. Но основными критериями нравственности Д. и его сторонники считали индивидуальный опыт и личный успех в освоении общественных ценностей, имея в виду прежде всего богатство и социальный престиж. Школа, которая является «обществом в миниатюре», должна максимально содействовать такому успеху и предотвращать социальные конфликты. Как и в обществе, ей нужны «лидеры» - наиболее авторитетные учащиеся. В их число и вообще в элиту попадают ученики, обладающие врожденной высокой одаренностью и «интеллектуальными импульсами» и соответствующей им деятельности - рабочим профессиям.

Прагматическая педагогика Д. сыграла положительную роль в преобразовании прежней системы воспитания и образования, приближала школу к жизни, активизировала процесс обучения. Ее недостатки исходят из спорных и ошибочных положений прагматической философии. По мнению специалистов, они привели к некоторому снижению теоретического уровня школьного образования и принятых критериев знаний учащихся. Среди последователей Д. немало видных педагогов: Килпатрик, Рогг, Уошберг, Бортон и др. Отдельные идеи педагогики (комплексные программы, метод проектов) в 20-е гг. были восприняты советской школой.

Школа и общество

Мы склонны смотреть на школу с индивидуалистической точки зрения как на учреждение, которое касается только учителя и ученика или учителя и родителей. Школа интересует нас, обыкновенно, только поскольку она влияет на развитие отдельного ребенка, находящегося на нашем попечении: на его правильное физическое развитие, на успехи его в изучении чтения, письма, счета, на успехи в изучении географии и истории, на улучшение его манер, усердия, порядка и трудолюбия. Вот требования, которые, обыкновенно, предъявляют школе. Но эта точка зрения на школу должна быть расширена: то, что стараются дать своему собственному ребенку самые серьезные, самые просвещенные родители, то самое общество обязано сделать доступным для

всех своих детей. Всякий другой идеал школы узок и бессердечен. Работая в ином направлении, мы уничтожаем демократичность в нашей жизни.

Все приобретения человечества в области мысли и чувства оно должно передавать через школу в распоряжение своих будущих поколений. Мечты о будущей, более справедливой и счастливой жизни, которые лелеет человечество, воплотятся трудами наших детей.

Только давая возможность всестороннего развития всем своим членам, общество остается верным самому себе, своей идее. Следуя по этому пути, общество удовлетворяет и индивидуалистические и социалистические потребности человека.

Большую часть работы над приближением нового, лучшего мира несет школа.

Нужно всегда помнить слова Манна, что «когда что-нибудь создается, один создатель (творец) стоит тысячи преобразователей».

Таким образом, мы должны обсуждать новое движение в педагогике с более широкой, социальной точки зрения.

Новое течение в школьной жизни составляет такой же продукт изменившихся общественных условий и усилий идти навстречу нуждам нового нарождающегося общества, как и изменения в промышленности и торговле.

Так попытаемся же понять новое воспитание как фактор социального прогресса.

Можем ли мы связать это новое воспитание с общим ходом событий? Если можем, то оно потеряет свой оторванный характер и перестанет быть делом, которое двигают педагоги гениального ума, занимающиеся с чудодетями. Тогда новое воспитание явится как часть социальной эволюции, а общие его контуры набросает историческая необходимость.

Посмотрим, в чем особенности переживаемого нами социального движения, и откликается ли на них школа. (...)

До развития крупной промышленности домоводство и ремесла играли выдающуюся роль в общественной жизни. Нам стоит заглянуть в прошлую жизнь двух-трех старших поколений, чтобы увидеть, как каждая отдельная семья удовлетворяла все свои материальные нужды без помощи других людей. (...)

Участие детей в этой работе имело громадное значение для дисциплинирования трудового начала в ребенке и формирования его характера: человек воспитывался в привычках порядка и труда, в сознании своей ответственности, в сознании необходимости что-нибудь делать в мире. Всегда были задачи, которые во что бы то ни стало надо было выполнить, была необходимость, чтобы каждый член семьи нес свою долю работы в общей жизни. Личность вырабатывалась и закаливалась в труде.

Надо очень высоко ценить с воспитательной точки зрения близкое, интимное знакомство детей с природой, с вещами, с материалами, личное участие в их приготовлении, сознание необходимости труда как для себя, так и для общества.

Вся эта жизнь ежеминутно развивала наблюдательность, изобретательность, творчество, правильное, последовательное мышление и познание действительности, которые приобретались через непосредственное соприкосновение с предметами.

Домашнее ткачество и пряденье, лесопильня, мельница, кузница беспрерывно оказывали воспитательное воздействие на детей.

Никакое количество предметных уроков не может дать нашим детям и тени тех знаний, которые ребенок того времени приобретал, живя на ферме, в постоянном общении с животными и растениями, ухаживая за ними.

Все те занятия, которые ведутся в школе ради развития органов внешних чувств, никогда не дадут ребенку той полноты и интенсивности восприятия, которая развивалась в повседневной интересной работе.

Словесную память можно развить уроками, можно приобрести известную силу мысли путем занятий математикой и другими науками, но эти успехи не выдерживают ни малейшего сравнения с развитием внимания и силы суждения, которые приобретаются в работе, имеющей реальный мотив и реальные цели.

Теперь концентрация промышленности со своим разделением труда вытеснила почти все виды домашней работы и тем косвенно весьма повредила делу воспитания. Но, конечно, не к чему причитать над безвозвратно минувшим старым, добрым временем. Бесполезно оплакивать исчезновение добрых старых дней, особенной детской застенчивости, особой почтительности, слепого послушания.

Мы не должны забывать те светлые стороны, которые современная жизнь вносит в душу детей: большая терпимость, широта взглядов, общественные интересы, более полное знакомство с человеческой природой, чуткое отношение к каждой индивидуальности, соприкосновение с миром промышленной коммерческой активности.

Перед нами стоит такая насущнейшая задача: каким образом, пользуясь всеми преимуществами, которые дает наше время, ввести в школу другую сторону жизни - такие занятия, которые требуют самостоятельности, личной ответственности и приводят детей в соприкосновение с физическими реальностями жизни.

Если мы вернемся к современной школе, то увидим, что ее отличительная черта - стремление к физическому труду: в школе стараются вводить ремесла и домоводство - шитье, стряпню. Эта перемена не была сделана нарочно, с ясным сознанием, что теперь школа должна давать то, что давало прежде раннее участие в работах по дому; скорее это делалось по инстинкту: путем искания и опытов находили, что такая работа захватывает учеников и дает им то, чего нельзя было иначе достичь.

Отношение к физическому труду осталось до сих пор настолько непродуманным, что занятия им часто бывают не систематичны, ведутся кое-как, стоят на заднем плане. Теоретическая сторона вопроса так мало продумана, что иные, часто совершенно неправильно, доказывают необходимость физического труда в школе, другие же суживают его роль.

Если мы переберем мнения даже тех людей, которые наиболее благосклонно относятся к введению физического труда в школьную программу, мы найдем у них в качестве главного аргумента только то» что этот труд возбуждает интерес и внимание детей.

Он вызывает в них бодрость и самостоятельность на место обычного пассивного восприятия чужих слов: он делает их более полезными, более практичными, а потому и более склонными помогать по дому; он подготавливает ребенка до некоторой степени к практическим обязанностям будущей жизни:

девочек к ведению хозяйства в своей семье, мальчиков к их будущей профессии.

Приведенные доказательства бесспорно вески, но все же эта точка зрения на новое течение школьной жизни слишком узка. Мы должны относиться к работам по дереву и металлу, ткачеству, шитью, стряпне как к потребностям жизни, а не как к изучению отдельных работ, как к одному из двигателей общественной жизни, как к средству показать детям основные нужды общества и способы удовлетворения их, - ведь только общественный характер физического труда преобразует школу из места, где учат уроки, в настоящую ячейку общественной жизни.

Общество состоит из отдельных индивидуумов, которых объединяет участие в общественно-полезной работе. Общие потребности и цели вызывают более интенсивный обмен мыслей и рост симпатий к людям. В современной школе у детей нет общей продуктивной работы, а потому и школа не является здоровым общественным организмом.

Если мы посмотрим на площадку для игр, то увидим, что там всегда возникает самопроизвольно и неизбежно свободная общественная организация. Здесь есть общее, так сказать, дело, которое нужно выполнить, и возникает естественное разделение труда, кооперация, сотрудничество.

В классе же нет условий, вызывающих свободную общественную организацию, *взаимопомощь*, - в этом трагизм положения нашей школы: она задается целью воспитать будущих членов общества в среде, которая лишена общественного строя и духа.

Школа, в которой введен производительный труд, резко отличается от обычной. Разницу эту трудно рассказать на словах: она выражается во всем духе, во всей атмосфере школьной жизни.

Когда вы входите в кухню, где группа детей занята приготовлением пищи, вы не узнаете их: их деятельность, бодрое настроение поражают вас. Они перестают более или менее пассивно воспринимать и делаются творцами своей работы. Те люди, по мнению которых школа является местом, где надо чинно сидеть, будут потрясены видом такой новой жизни в ней.

В обычной школе ученик должен поглотить наибольшее количество фактов и истин. Это поглощение исключительно дело личных способностей ученика, и успех в нем может только развить эгоизм» тщеславие. Обычная школа учебы совершенно лишена общественного значения: от успехов данного ученика не будет никакой истинной общественной пользы.

Естественно, что до тех пор, пока школа будет задаваться единственной целью внедрять в ученика побольше знаний, в нем лег возникнет очень дурной вид соревнования: он начинает стремиться перещеголять товарища в количестве выученного. Эта атмосфера соревнования создает противообщественное настроение: помощь друг другу в стенах школы считается преступлением, за которое карает школьное уложение о преступлениях и наказаниях.

В той школе, где вводится производительный труд, сразу все меняется. В ней помощь соседу не милостыня, которая унижает его, а просто средство возбудить в товарище энергию. В ней царит дух свободного общения, обмена мыслей, наблюдений, удачных и неудачных опытов. Та доля соревнования, которая замечается здесь, направлена не на сравнение количества поглощенных отдельными членами знаний, а на качество их работы. А это ведь настоящее общественное мерило! Таким образом школа организуется на общественных началах. В недрах этой общественной организации уже заложен принцип истинной школьной дисциплины или порядка. Конечно, характер дисциплины зависит от той цели, которую имеют в виду. Если вы хотите заставить 40 или 50 детей выучить известный урок, чтобы ответить его учителю, ваша дисциплина должна быть направлена на достижение этой цели. Если же вы желаете развить в ваших детях дух общественной жизни и общественного сотрудничества, то дисциплина должна вытекать из этих начал и носить совершенно иной отпечаток.

Там, где изготавливаются какие-нибудь вещи, вы увидите мало общепринятого порядка: в деятельной мастерской на первый взгляд царит беспорядок - там нет тишины; работников не заставишь сохранить одно определенное положение; их руки не сложены: они не держат своих вещей определенным раз навсегда образом. Они изготавливают самые различные предметы, у них все полно суеты, внешнего беспорядка, которые проистекают из их деятельности. Но на почве занятий, на почве работы, ведущейся на общественных, кооперативных началах, у них возникла своеобразная дисциплина.

Представление о школьной дисциплине совершенно меняется, если мы станем на эту точку зрения. В теории мы признаем, что единственная дисциплина, которая имеет цену, единственно правильное воспитание то, которое дается жизнью. **Чужие слова и книги могут дать нам звания, но воспитывают опыт.** На практике же школа была так отделена от жизни, так далека от обыденных условий и жизненных побуждений, что место, куда посылали детей, чтобы их дисциплинировать, лишало их возможности приобрести опыт, который только один имеет разумную дисциплинирующую силу.

Только прочно укоренившийся традиционный узкий взгляд на школьный порядок отпугивает от той глубокой, всеохватывающей трудовой дисциплины, которая вырабатывается участием в созидательной работе, когда ребенок видит, что его усилиями создается общественно-полезная вещь. Эта мысль

воспитывает в нем сознание своей общественности, точность и исполнительность в работе.

Три года начальной школы при университете

Наша школа была открыта в январе 1896 г. Я хочу кратко рассказать об идеях и проблемах, занимавших нас в начале нашей работы, и об их развитии за это время. В первый год у нас было 15 детей, во второй - 25, на третий - 40 и на четвертый - 95, в возрасте от 4 до 13 лет. (...)

Наша начальная школа преследовала две задачи: во-первых, конечно, учить детей, порученных нам, во-вторых, вести некоторую научную педагогическую работу, связанную с задачами университета.

Когда мы открывали школу, - у нас были известные задания и вопросы, желание проверить некоторые положения. Мне хотелось бы отметить здесь, что обычное представление о том, что я был руководителем этой школы и применял в ней свои заранее выработанные принципы, - не совсем правильно. Вся педагогическая сторона школы, ее ведение, выбор материала и разработка плана занятий - всецело были в руках учителей; ее педагогические принципы и методы выявлялись постепенно. Преподавателям были поставлены вопросы, а не даны готовые предписания, и если на некоторые вопросы были найдены ответы, то они найдены были только ими самими. В общем у нас были поставлены четыре проблемы:

1. Что и как должно быть сделано, чтобы сблизить школу с семьей и окружающей жизнью, - чтобы школа перестала быть только местом для выучивания уроков? Что нужно, чтобы сломать перегородки, которые, к несчастью, отделяют школу от повседневной жизни детей? Это не значит, как иногда думают, что нам хотелось, чтобы дети изучали в школе то, что им известно уже дома, но нам хотелось, чтобы в школе у детей сохранялось то же отношение ко всему окружающему, как и дома, чтобы они шли в школу с удовольствием и находили в школьных занятиях такое же непосредственное удовольствие, как и в своих обычных домашних играх и занятиях. Это означало бы объединение опыта ребенка, объединение его мотивов и целей, чтобы все то, что интересует детей дома, -интересовало', их и в школе, чтобы поэтому школа не отличалась своими особыми принципами и занятиями от всей остальной жизни ребенка.

2. Как ввести в историю, науку и искусство то, что действительно интересно ребенку и имеет реальное значение в его жизни, так, чтобы самые маленькие дети считали для себя ценным и упражнения и познания, как и студенты в высшей школе. Вы знаете, в чем состоит традиционная программа первых лет обучения. Статистические данные показывают, что от 75% до 80% всего времени, проводимого детьми в школе, они тратят на механическое обучение чтению, письму и арифметике. Во всем этом очень мало действительно интересного. Все это очень важно и нужно, но все это мало дает в смысле познания жизни, природы и красоты. Поэтому нам хотелось узнать, что именно и как можно сообщать маленьким детям о природе, о мире, об

историческом и социальном развитии и как дети могли бы проявлять свои артистические и художественные способности. В педагогическом отношении это и была главная задача школы. Мы надеемся в этом именно направлении дать нечто новое и наметить определенную программу занятий, которая была бы приемлема в общих чертах.

3. Каким образом можно было бы превратить формальное обучение чтению, письму и числам - в постоянное расширение повседневного опыта ребенка, в связи с другими более содержательными занятиями так, чтобы дети чувствовали связь их между собой? Если бы это удалось на деле, дети сами были бы заинтересованы в получении этих технических навыков. Конечно, это совсем не значит, что школа должна учить детей варить и шить, читать и писать они научатся дома. Но сначала не следует исключительно сосредоточиваться на этом формальном преподавании, а вести его в связи с тем, что дети делают. Эти дети поняли цель употребления чисел или записей, - они уже многое сделали в смысле овладения и техникой счета или письма; а понять это дети могут только на оснований близких им, а не отдаленных или общих представлений.

4. Индивидуальное внимание детей обеспечивается их распределением на небольшие группы - человек по 8 - 10 в классе и постоянным наблюдением большого числа преподавателей над духовными запросами и достижениями и физическим самочувствием и ростом ребенка. Поэтому у нас теперь 135 учебных часов в неделю, т. е. по одному учителю на каждую группу детей или по девяти преподавателей на 3-часовой учебный день.

Вся наша школа и все ее нравственные, интеллектуальные и физические методы основываются на внимательном отношении к силам и запросам отдельного ребенка.

Мне думается, что эти четыре пункта правильно передают то, что мы хотели бы выяснить. Нашу школу называют опытной школой и отчасти это верно. Часто употреблять это название я не люблю, потому что родители могут подумать, что мы ставим опыты с их детьми, против чего они естественно протестуют. Но это, несомненно, опытная школа по отношению к педагогике и педагогическим проблемам. Мы попробовали узнать на опыте, на деле - а не только в теории - можно ли решить вышеуказанные вопросы и как их можно решить.

Теперь несколько слов о методах, о том, как мы находили ответы на эти четыре вопроса, и прежде всего о том, какое место занимает в нашей школе ручной труд.

У нас есть: а) мастерская по обработке дерева, б) кухня и в) ткацкая мастерская. Конечно, ручной труд у нас вводится и непосредственно в научные занятия, которые все носят опытный характер. Возможно, что вам еще не приходилось подумать о том, что большая часть научной работы в ее самых важных и специальных областях требует большой технической ловкости, больших навыков руки и глаза. Первоклассному ученому необходима большая доля этой ловкости в обращении с аппаратами и материалами. Для маленьких детей, в связи с историческими работами, введено изготовление утвари,

инструментов и орудий и лепка. Логически, может быть, физические упражнения не относятся сюда, но в смысле морального и индивидуального развития детей они должны быть здесь упомянуты. - Полчаса дети ежедневно занимаются гимнастикой. Мы установили, что ручной труд во всем его разнообразии лучшее и самое естественное средство сохранить одинаковое отношение ребенка к окружающему в школе и дома. Большую часть своих впечатлений ребенок получает в результате физической деятельности, пока он не научится систематически работать умом. Задача школы и должна быть - направление и систематизирование этой деятельности, что она потеряла свою обычную случайность, как это бывает вне школы. Проблема объединений практических занятий, неразрывно вытекающих одно из другого, была одной из самых трудных проблем, но она и не была разрешена очень успешно. Разный труд вроде столярных и ткацких работ и в роде варки и шитья представляет разные формы умственной деятельности детей и, кроме того, они же составляют существенную часть нашей обычной жизни: это вопросы о жилье, о пище и одежде, о доме и личной деятельности. В этих занятиях дети приучаются координировать движения рук и глаз, они развивают зрение и осязание. Кроме того, дети получают возможность здоровых движений, ибо в них есть потребность проявлять гораздо больше физической деятельности, чем это допускается программами наших школ. В то же время эта деятельность требует постоянного участия памяти, суждения (согласования целей и средств), привычки к порядку, к труду, к аккуратному обращению с инструментами и посудой и систематичности во всех своих действиях. Вместе с тем вся эта практическая деятельность составляет основу для позднейших занятий. Дети знакомятся в химией, в связи с варкой и приготовлением пищи, они узнают* принципы геометрии в столярной мастерской и кое-что из географии и истории, в связи с ткачеством и шитьем.

Знакомясь с развитием первобытных орудий и изобретений, дети учатся учитывать их влияние на общественную и политическую жизнь.

Пожалуй, больше всего внимания употреблено было нами для выяснения второй проблемы: о содержании наших программ. Мы подробно разработали ее по отношению к истории. Дети начинают свои занятия с того, чем они заняты дома. Это делается с таким расчетом, чтобы на шестом году дети могли перейти к изучению наиболее важных общественных и промышленных факторов земледелия, добывания минералов (горнозаводского искусства), лесного дела и т. д., они знакомятся с важнейшими отраслями промышленности, попутно изучая и использование различных материалов - дерева, металлов и их применение в повседневной жизни, это начало их научных занятий. На следующий год дети знакомятся с историческим развитием промышленности и изобретений, начиная с первобытного человека и прослеживая главнейшие этапы его развития до железного века, которым отмечается начало цивилизации. Дети знакомятся с первобытным человеком для того, чтобы проследить ход развития, - ведь в конце концов дети все же близки примитивным формам жизни, - они проще; сосредоточивая центр

тяжести занятий на прогрессе человечества, мы думаем избежать упреков в исключительном внимании к грубой примитивной жизни народов.

Следующие 2 или 3 года, т.е. 4-й и 5-й классы, должны посвящаться истории Америки. Собственно это и надо считать началом занятий по истории, так как первобытную жизнь едва ли можно сюда отнести.

Потом изучается жизнь Греции и Рима, в хронологическом порядке в связи с уже пройденным.

Программу научных занятий труднее было наметить потому, что в нашем распоряжении было немного опытных данных. Эта программа сейчас у нас разрабатывается, и я не буду постоянно на ней останавливаться. Первые 2 или 3 года посвящены развитию внимания детей и их наблюдательности, они рассчитаны на возбуждение интереса детей к растениям и животным, в связи с оценкой их вреда или пользы. Потом центром внимания становится география-изучение земли как основного элемента. Другим подходом к науке может быть использование сил природы посредством машин. В прошлом году мы изучали электричество в связи с устройством телеграфа и телефона, ограничиваясь тем, что может быть усвоено без особых затруднений. По механике дети изучали устройство замков и часов. Такие практические занятия служат прекрасной основой для позднейших занятий по физике. Варка и приготовление пищи дают много полезных сведений о тепле и воде. Эти научные занятия подчеркивали во всех опытах элементы химии и физики и тем отличались от обычного природоведения. Не то, чтобы изучение животных и растений было менее ценно, но мы считали возможным выдвигать с самого начала элементы физики.

Если я не останавливаюсь подробнее на занятиях музыкой и искусством, то, конечно, не потому, что они менее важны. Наоборот, ни одно занятие не развивает в такой степени внимания, наблюдательности и последовательности, умения видеть все части в их соотношениях с целым как эстетические впечатления.

Что касается организационной стороны школы, то мы вначале не разделяли детей по возрастам, считая, что такое совместное обучение детей полезно как для младших, так и для старших, приучая их помогать друг другу. По мере увеличения числа детей их пришлось разделять на группы. Эти группы образуются, конечно, не на основании умения читать и писать, а по общим склонностям и способностям детей. Но мы все же пытаемся осуществить идею смешения возрастов, чтобы избежать строгого деления на классы. Дети должны сталкиваться и знакомиться с разными преподавателями. Встречаются они и на уроках пения и на общих собраниях, на которых читаются отчеты о работах разных групп. Старшие дети полчаса в неделю работают с младшими в мастерских. Мы стараемся поддерживать в школе настроение семейной жизни и не разделять детей на отдельные классы. Преподаватели постепенно подразделились у нас на секции и отделы. Так, у нас есть отделы науки, истории, домашних искусств (экономии), ручного труда (в узком смысле - дерево и металлы), музыки, искусства (рисование, лепка, акварель) и гимнастики. Со временем должны выделиться и отделы языков и математики. По опыту могу сказать, что такое разделение не вызывает никаких неудобств.

Преданность общему делу школы и делу развития детей обеспечивает наиболее соответствующую организацию педагогических сил в духе естественного разделения интересов, труда и подготовки. Дети соприкасаются со специалистами, несомненно выигрывая при этом.

Что касается дисциплины и порядка, то наша школа всегда стремилась быть выразительницей лучших сторон семейной жизни, избегая строгого разделения на классы. В классах дети, порученные одному учителю и ограниченные в своих движениях, естественно привыкают к известному внешнему «порядку». В нашей школе с ее многочисленными группами и разнообразием близких и личных отношений между преподавателями и детьми было бы странно стремиться к такому порядку. Если мы давали детям больше свободы, то не потому, что отрицали дисциплину, а потому, что в наших условиях мы могли установить более глубокую и менее искусственную ответственность детей и дать им возможность более полного и гармоничного развития. И я уверен, что родители детей, которых они поручили нам, согласятся, что дух нашей школы был проникнут духом труда, а не развлечений, хотя дети и любили ходить в школу, и что эта свобода дана была в условиях разумного и сочувственного наблюдения, как средство развития и укрепления характера.

Теперь, в конце третьего года нашей школы, мы не боимся сказать, что мы разрешили некоторые из наших вопросов. Рост нашей школы в связи с увеличением платы за учение доказывает, что индивидуальное воспитание, несомненно, встречает безусловное сочувствие родителей. Организация преподавательской коллегии доказывает, в свою очередь, что вполне подготовленные педагоги готовы посвящать начальному обучению столько же времени и внимания, как и высшему образованию. Наш повседневный опыт показал, что дети могут жить в школе, как и дома, приобретая знания и в то же время становясь внимательнее и послушнее, - что обучение даже маленьких детей может быть основано на правде, к которой стремится ум детей, без ущерба для технических навыков, и что развитие детей может быть естественным и полным, сохраняя всю сумму радостей жизни.

Пинкевич А.П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX-XX вв. Ч. I,-М., Л., 1928.Т.1-С. 452.

Вильгельм Лай

ШКОЛА ДЕЙСТВИЯ

ЛАЙ ВИЛЬГЕЛЬМ АВГУСТ (1862-1926), педагог. Германия. Один из педагогов, о котором раньше писали мало. В ряде зарубежных учебных книг конца XIX - начала XX веков по истории педагогики его **имя** почти или совсем не упоминается. В советской педагогике Л. за стремление соотносить воспитательный процесс с биологией причислялся к вульгаризаторам педагогической науки. Ныне же к его идеям обращаются значительно чаще,

возможно потому, что наступает их время.

Л. окончил политехнический институт и Фрейбургский университет, работал сначала учителем, а затем преподавателем учительской семинарии, усердно занимался наукой и литературной деятельностью. Взяв за основу данные биологии и экспериментальной педагогики, он попытался создать «педагогику Действия».

Необходимо, утверждал Л., идти от *основного педагогического принципа действия*. Его главным содержанием с биологической точки зрения является «реакция как единство впечатления и выражения, раздражения и движения (или его торможения)... реакция как элементарнейшее явление жизни». Затем этот принцип Л. рассматривает с других точек зрения - эволюционно-исторической, физиологической, психологической теории познания, практической. И, наконец, он дает следующее объяснение основному принципу: «Питомец - есть член окружающей его письменной среды, влияние которой он на себе испытывает и на которую он в свою очередь реагирует. Основу всего воспитания должны поэтому составлять врожденные и приобретенные реакции. Впечатления, воспринятые и обработанные согласно нормам логики, эстетики, этики и религиозной науки, должны поэтому во всех областях и на всех ступенях воспитания дополняться внешним выражением. Последнее в свою очередь позволяет достигать все большего совершенства в наблюдении и переработке, поскольку внешнее изображение сравнивается каждый раз с чувственным и духовным прообразом, представлением цели и сызнова повторяется». Сложно? Сможете ли вы, еще раз вчитавшись в текст объяснения **принципа**, пересказать его **своими** словами? Похоже, что Л. выражал здесь свое **понимание** природосообразности.

Практически идея педагогического действия означала следующее. Поскольку ведущую роль в воспитании, по Л., играет реакция, т.е. быстро приспособление к внешней среде, то нужно, чтобы воздействие исходило от правильно организованной среды. Пусть для начала это будет социальная микросреда в школе. Тогда выработка правильной реакции пойдет по пути, свойственному всем живым организмам: восприятие - переработка - выражение или изображение. Значит, основа всего - *двигательная реакция*, и на ней следует строить обучение. Главное внимание нужно обращать на учебные предметы, активнее других вызывающих реакцию: рисование, черчение, музыка, лепка, пение и т.д. И искать пути насыщения подобными реакциями других учебных предметов, всего процесса воспитания, в том числе и социального. Школа, по Л., должна готовить добропорядочных, законопослушных граждан.

За сложностью формулировок Л. в его социальной части педагогики просматривается здравая идея: опереться в воспитательном процессе и обучении на природное стремление ребенка к постоянной и разносторонней деятельности. Заметим, что к ней обращались и другие педагоги (Песталоцци, Фребель, Ушинский, Дьюи, Шацкий). Но Л. показал, что педагогика действия обязывает педагога, учителя быть сведущим во многих науках о живой природе, человеке, обществе. Прогрессивна сама ориентация на такое

разностороннее знание. То, что по схеме Л., серьезная образовательная работа в школе уходила на второй план, скорее всего объясняется трудностями выявления и введения нужных действий в основные учебные предметы. Такой поиск продолжается. Следовательно, педагогика действия не исчезла, она воспринята другими педагогами, в иных вариантах, всегда обращенных к активности школьника, уходу от вербального обучения. Идеи Л. способствовали развитию экспериментальной педагогики.

Школа действия

Содержание основного педагогического принципа действия

В высшей степени важным педагогическим событием, равносильным плодотворному преобразованию воспитания и преподавания, явилось бы с нашей точки зрения широкое и последовательное проведение в жизнь всеми учителями и воспитателями следующих положений:

1. Воспитанник есть член окружающей его жизненной среды, которая на него воздействует и на которую он сам реагирует с целью достичь чувственных или духовных выгод и избежать материального или духовного вреда.

2. Врожденные рефлексy, реакции и инстинкты, которые проявляются в играх ребенка, в этом естественном и успешном самообучении, должны стать основой и исходным пунктом всего воспитания. Это биологическая сторона воспитания.

3. Воспитание должно, таким образом, воздействовать на врожденные и приобретенные реакции» чтобы они пришли в соответствие с нормами логики, эстетики, этики и религии. Это социологическая сторона воспитания. Развитие есть процесс реакций и их органов. Воспитание есть поэтому развитие, руководимое сообразно требованиям общежития или культуры.

4. Задачей воспитателя является прежде всего изучение врожденных и приобретенных реакций питомца, ибо от них прежде всего зависит круг представлений и идей. В качестве реакций должны рассматриваться: рефлексy, инстинкты, произвольные и автоматические действия, привычки и навыки, возникающие путем упражнения их волевых действий. Реакции, если разобраться в них вполне отчетливо, состоят из раздражения и движения, из впечатления и внешнего выражения; в случае рефлекса эти два момента следуют непосредственно друг за другом; в случае инстинктивного действия их связывает лишь одно единственное представление; наконец, в случае произвольного действия соединительным звеном являются два или несколько представлений, между которыми происходит выбор, долженствующий обеспечить достижение задуманной целина случае автоматических действий, привычек и навыков эти промежуточные элементы снова устраняются. Воспитание воли и активности будет успешным лишь в том случае, если его исходной точкой мы изберем **врожденные** реакции, инстинкта. От инстинктов зависит прежде всего круг представлений, интерес и воля. Следовательно, не представления, но инстинкты являются фундаментом для воспитания интереса, чувства и воли. (...)

На основании вышеуказанных фактов биологии, анатомии и физиологии, психологии, теории познания и школьной гигиены мы приходим к основному педагогическому принципу действия:

Питомец есть член окружающей его жизненной среды, влияние которой он на себе испытывает и на которую он в свою очередь реагирует; основу всего воспитания должны поэтому составлять врожденные и приобретенные реакции. Впечатления, воспринятые и обработанные сообразно нормам логики, эстетики, этики и религиозной науки, должны поэтому во всех областях и на всех ступенях воспитания дополняться внешним выражением. Последнее, в свою очередь, позволяет достигать все большего совершенства в наблюдении и переработке, поскольку внешнее изображение сравнивается каждый раз с чувственным или духовным прообразом, представлением цели и сызнова повторяется.

Изображение есть третья стадия основного биологического процесса, которая следует за средним членом - духовной переработкой, и, являясь осуществлением известного представления цели, влияет на начальную стадию - на наблюдение; она охватывает собой всякое сознание образов и форм, всякое конструирование и творчество, всякую практическую созидательную деятельность, наконец, поведение дома, в школе и в жизни. Этот момент должен войти в воспитание и преподавание в виде: лепки из песка, пластилина, глины и других материалов, в виде производства опытов по естественной истории, физике, химии и географии, в виде ухода за растениями и животными, рисования - проекционного и перспективного, писания красками, в виде практических задач по арифметике и геометрии, в форме словесного изложения, пения и музыки, игр, танцев, гимнастики, спорта в виде деятельности питомца в семье, в товарищеской среде, в классе, организованном в виде трудового сообщества, в политических и религиозных отечественных организациях. Каждая реакция, - будь то моргание глазами, ответ на удар, ответ на вопрос или решение математической задачи, - имеет в виду одну цель: наиболее выгодное приспособление к внешним обстоятельствам. В центре сознательной реакции стоит представление цели, прообраз результатов нашей деятельности. **Внешнее выражение есть, следовательно, сознательное преднамеренное приспособление к данным обстоятельствам.** «Приспособление» не следует, однако, понимать в дарвинистическом смысле. Мы имеем здесь дело не с пассивным, но с активным приспособлением. Человек, следуя основному педагогическому принципу, может целесообразно приспособлять свою изобразительную деятельность, влиять в смысле совершенствования на свою душу и тело и на окружающий мир. Ибо для души и тела имеет силу следующее положение: функции и их органы совершенствуются взаимно, и человек, приспособляясь целесообразно к обстоятельствам, становится господином окружающего мира и всего творения.

Ручной труд

Из наших общих соображений, относящихся к изобразительно-формальному преподаванию, непосредственно вытекает, что «обучение

ручному труду», или, лучше сказать, ручной труд, целью которого является материальное изображение и формы которого вполне соответствуют основному педагогическому принципу, не только целесообразен, но прямо необходим с педагогической и дидактической точки зрения... Педагогически поставленный ручной труд, материальное изображение, в нашем смысле должен охватывать:

1. Производство экспериментов по физике, химии, естественной истории и географии с помощью простейших средств: лепка из песка и пластилина, уход за растениями и животными (школьный сад). Все эти занятия должны производиться в тесной связи с учебными предметами вещественного преподавания на предназначенных для последнего уроках; они, следовательно, не выступают как самостоятельные предметы. Подробнее об этом сказано в главе об естественно-научном вещественном преподавании.

2. Изготовление приборов для экспериментов и изображение предметов из области вещественного преподавания; сюда входят обработка при помощи инструментов дерева, папки, бумаги - ручной труд мальчиков, работы из полотна и бумажной материи - рукоделие девочек. Для них вовсе не требуется особого помещения и особых уроков. В виду того, что ручной труд как материальное изображение стоит всецело на службе вещественного преподавания, то необходимое для него время в тех случаях, когда учебный план не допускает с гигиенической точки зрения дальнейшего расширения, может быть отнято у вещественного преподавания.

Из основного педагогического принципа действия и из всех наших рассуждений вытекает положение, которое мы защищаем уже в течение многих лет: ручной труд есть принцип преподавания, но не отдельный предмет, он является необходимым заключительным звеном основного биологического процесса реакции. Этим устраняются те односторонности и крайности, в которых повинны многие защитники, однако также и многие враги ручного труда.

Этим мы переносим чистое ремесло из школы воспитания в специальную школу и «обучение мастерствам» (*Werkunter-richt*), ограничиваем уменьем обращаться с такими орудиями, которые найдутся в каждой семье, в каждом ящике с инструментами. Однако материал, который здесь обрабатывается и воспроизводится в тесной связи с общим вещественным преподаванием, круг предметов, которые таким образом более точно познаются, гораздо шире, чем при современной постановке ручного труда. Стоит лишь вспомнить о разносторонних экспериментах, о применении и изготовлении необходимых для этого приспособлений. Ни в коем случае не должна отсутствовать лепка как художественное воспроизведение; ее следовало бы связать с преподаванием рисования в мужских и женских классах.

Современное женское рукоделие должно в большей степени, чем это мы теперь видим, стать воплощением нравственных» понятий, проявлением тех добродетелей, о которых говорило этическое преподавание, т. е. прилежания, бережливости, трудолюбия, хозяйственности и опрятности, и выражением эстетического вкуса. При обработке материала (основной учебный план Берлина указывает: полотно, полубумажное полотно, канва, материя для

вышивания, шерсть, бумажная материя, нитки, шерсть для вязания, пуговицы, крючки) ученицы должны знать, из чего состоят данные сырые материалы, в какой стране добываются, какие свойства их используются; они должны узнать, что понадобились тысячи рук и сложнейших машин, понадобились торговые средства сообщения для того, чтобы доставить им материи, которыми теперь пользуются для защиты или для украшения тела. Таким образом, рукоделие у девочек; точно также будет избавлено от некоторой бездушной механичности и приобретет форму изобразительного преподавания, углубляющего и расширяющего многие стороны естественно-научного и гуманитарного вещественного преподавания. Поскольку, возможно, рисование и ручной труд должны стать в самые тесные отношения и взаимно поддерживать друг друга. (...)

...Далее вполне объяснимо, что педагогические мыслители стремились **органически** включить преподавание труда в учебный план, т.е. определить его как орган некоторого организма в отношении объема, цели и метода, чего до сих пор еще не удалось достигнуть. Если мы станем рассматривать ученика как члена жизненной среды, которая воздействует на него и на которую он в свою очередь реагирует, то ручной труд как материальное изображение будет определен нами в его педагогической сущности наряду с другими формами изобразительной деятельности, и тем самым будет решена и наиболее основательно и широко проблема «обучения труду».

Пинкевич А. П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX-XX вв. Т. 1.- М., 1928.- С. 409-414.

Н.К. Крупская **К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ** **ШКОЛЕ**

КРУПСКАЯ НАДЕЖДА КОНСТАНТИНОВНА (1869-1939), педагог, государственный и общественный деятель. Россия, СССР.

Педагогической деятельностью стала заниматься после окончания гимназии, в 1891-1896 гг. - учительница вечерне-воскресной школы для взрослых. Свою первую книгу - «Женщина-работница» (1901) написала в ссылке, которую отбывала с Лениным. В ней и последующих работах до 1917 г критиковала политику царизма в области образования, анализировала состояние школы, осуждала авторитарное воспитание, подавляющее личность учеников и доводящее гимназистов до самоубийств.

На педагогические взгляды К. сильнейшее влияние оказал марксизм в его большевистской интерпретации, многие годы жизни и работы с Лениным. Очевидно ее трагедия заключалась в необходимости постоянно соотносить свои профессиональные убеждения с обязательным подчинением партии, ее идеологии и дисциплине.

В эмиграции К. обратилась к *истории зарубежной школы*. В интересной в целом книге «народное образование и демократия» (1915-1917) раскрывала идеи Маркса и Энгельса о политехнизме, выступала за демократизацию школьного образования, одной из главных задач которой видела превращение «школы учебы в школу труда», рассматривала деятельность отдельных крупных педагогов прошлого. После 1917 года К. выступает прежде всего как *организатор народного образования*, а уже затем как педагог-теоретик. Работает на ответственных должностях в Наркомпросе, с 1929 года после смещения Луначарского - заместитель наркома. Активно участвовала в борьбе с неграмотностью, в становлении в первые годы советской власти демократической школы с ее выборностью, гласностью. Руководила созданием новых учебных планов, комплексных программ, содействовала творческому подъему в педагогике в 20-е г. Была одним из организаторов пионерского движения. Возможно, это лучшие годы в педагогической деятельности К., хотя и тогда ей, одно время руководившей политическим просвещением, приходилось приводить в жизнь жесткие партийные решения по вопросам социальной политики и идеологии в образовании.

С конца 20-х гг. в образовании, школе, педагогике, как и в стране в целом, начинаются крутые перемены, отношение к которым у К. неоднозначно. Она участвует в педагогических дискуссиях, похожих на полемику непримиримых врагов, о будущем школы, но в своих выступлениях и полемике сдержана. Не выступает в открытой печати, но пишет много писем в ЦК партии, возражая против проходящих антидемократических изменений в школе, отказа от идеи «школы труда», превращение ее в худший вариант дореволюционной гимназии. На партконференции в Баумановском районе Москвы ей укажут, что она «отстала от времени». К. тяжело переживала трагические события 30-х гг., репрессии среди старых партийцев, педагогов, своих сотрудников. Написала много писем в их защиту, большинство которых осталось без внимания. Продолжала много работать. В январе 1939 г., за год до смерти написала 20 статей, ответила на 200 писем, провела 12 заседаний и т.д. Ее называли душой Наркомпроса.

После смерти К. возвели в ранг первого советского педагога-классика. Вряд ли ее педагогические труды соответствуют такой оценке. Они больше связаны с организаторской деятельностью К., но несомненно отражают ее озабоченность положением дел в народном просвещении, школе. В своих работах К. обращалась к широкому кругу педагогических проблем, одновременно раскрывала и их *социальный* характер: цель и содержание коммунистического воспитания, трудовое воспитание и обучение школьников, вопросы коллективизма, методика преподавания отдельных предметов, семейное воспитание и положение женщины-матери и работницы, теория и практика пионерского движения, подготовка учительских кадров.

Педагог и сегодня найдет в трудах К. интересные мысли и рекомендации. Вместе с тем они и поучительны, поскольку передают атмосферу 20-30-х гг., сложившуюся в стране, в педагогической науке и образовании.

К вопросу о социалистической школе

Рабочее и крестьянское правительство, соблюдающее интересы народных масс, должно сломать классовый характер школы, должно сделать школу на всех ее ступенях доступной для всех слоев населения, но сделать это не на словах, а на деле. Образование будет оставаться классовой привилегией буржуазии до тех пор, пока не изменятся цели школы. Население заинтересовано в том, чтобы у начальной, средней и высшей школы была одна общая цель: воспитание всесторонне развитых людей, с сознательными и организованными общественными инстинктами, имеющих цельное продуманное мировоззрение, ясно понимающих все то, что происходит вокруг них в природе и общественной жизни; людей, подготовленных в теории и на практике ко всякого рода труду, как физическому, так и умственному, умеющих строить разумную, полную содержания, красивую и радостную общественную жизнь. Такие люди необходимы социалистическому обществу, без них социализм не может осуществиться полностью.

Какова же должна быть школа, чтобы быть в состоянии сформировать таких людей?

Во-первых, школа должна сделать все возможное, чтобы укрепить здоровье и силы подрастающего поколения: она должна обеспечить детям здоровое питание, здоровый сон, удобную и теплую одежду, гигиенический уход за телом, свежий, чистый воздух, достаточное количество движения. Все это господствующие классы обеспечивают своим детям, но необходимо, чтобы все это было обеспечено всем детям, без различия имущественного положения их родителей. Летом школа должна переноситься в деревню. Школа должна с самого раннего детства укреплять и развивать внешние чувства: зрение, слух, осязание и пр., так как это те органы, при помощи которых человек познает внешний мир. От их остроты, совершенства, развития зависит сила и разнообразие восприятия. Педагоги, особенно Фребель, давным-давно указывали на то, что необходимо с самых ранних лет давать детям достаточное количество слуховых, зрительных, мускульных и других впечатлений, систематизировать их, давать ребенку возможность постоянно упражнять свои внешние чувства. Очень рано ребенок стремится наблюдать. Надо, научить его это делать. Система игрушек Монтессори и направлена к тому, чтобы не словами, а подбором игрушек приучить самых маленьких детей к наблюдению и упражнению своих внешних чувств. Очень рано ребенок начинает также стремиться самым разнообразным образом выразить полученные им впечатления: движением, словами, мимикой. Надо дать ему возможность расширить область выражения складывающихся у него образов. Надо дать ему материал: глину для лепки, карандаши и бумагу, всякий материал для построек и т.п., научить, как обращаться с этим материалом. Материальное выражение сложившихся образов служит прекрасным средством проверки и обогащения их. Надо всячески поощрять детское творчество, в какой бы форме оно ни выразилось. Искусство и язык являются могучим орудием сближения между людьми, средствами понять и самого себя и других.

Домашняя обстановка большинства населения не такова, чтобы она могла способствовать развитию внешних чувств ребенка и детскому творчеству.

Потому необходимо такое количество детских садов, чтобы оно могло вместить всех детей. Эти детские сады должны быть устроены так, чтобы был дан простор индивидуальности каждого ребенка, они не должны быть казармами для малышей, которых заставляют маршировать по звонку, делать движения по указаниям учительницы, «обезьянничать», как выразилась одна французская работница на вопрос, чему учат детей в материнской школе. При буржуазном строе детские сады для детей рабочих очень часто вырождаются в такие казармы, но им не место в социалистическом строе.

Когда ребенок научается выражать свои мысли или чувства, он заинтересовывается выражением чужих мыслей и чувств. В этот период развития (приблизительно от 7-ми до 12-ти лет, хотя индивидуальные колебания могут быть очень велики) самый интересный предмет для ребенка - это другой человек. В этот период развития очень сильна подражательность, которая часто есть не что иное, как особая форма творчества - перевоплощение чужих мыслей и чувств. Это период, когда у ребенка очень сильно начинают развиваться общественные инстинкты, и человеческая жизнь и человеческие отношения делаются центром его внимания. Школа должна укрепить и углубить проснувшиеся общественные инстинкты ребенка, раскрыть перед ним, что труд лежит в основе человеческого общежития, научить его радости творческого производительного труда, дать ему почувствовать себя частью общежития, полезным его членом. Повышенная подражательность облегчает приобретение разнообразных трудовых навыков, надо их дать ребенку, научить работе. Чрезвычайно важно, чтобы работа носила коллективный характер, так как это способствует выработке умения сообща работать и жить. Работа дает правильную оценку своих сил, предохраняя и от переоценки и от недооценки их. Совместная работа, общие игры со сверстниками, участие, в различной форме, в труде и жизни взрослых дает богатый материал для выработки у ребенка общественной этики.

В этот период развития ребенка школа, продолжая работу детского сада, должна помогать выливаться непосредственному стремлению ребенка к творчеству в форму производительного, нужного другим труда. Она должна дать общие трудовые навыки, дать возможность широко наблюдать общественные отношения, дать возможность научиться жить с другими, помогая друг другу, переживая сообща многие впечатления. Период от 7 до 12 лет соответствует тому периоду, когда дети посещают начальную школу. Но что давала она им? Умение писать, читать, считать, усвоение ряда чуждых, механически усваиваемых идей. Она не давала привычки к труду, не давала детям ни материала для труда, ни нужных указаний, ни времени. Современная школа - школа учебы, а не школа труда. Современная школа заглушает общественные инстинкты детей, а не развивает их, не обращая никакого внимания на игры детей, на их коллективную работу, на участие их в труде и жизни взрослых. Школа отрывает детей от жизни, от взрослых, суживая поле их наблюдения. Она отучает детей от организации, вмешиваясь в каждый их шаг. Начальная школа, общая, конечно, для всех, должна носить, главным

образом, практический характер, широко применять трудовой принцип и укреплять общественные инстинкты.

Вторая ступень школы падает на возраст, когда идет самоуглубление, переработка, систематизация приобретенных впечатлений. Это период изучения. Юноша или девушка изучают самих себя, общество, различные отрасли знаний и умений. Тут особенно сильно работает критическая мысль. В этот период формируется человек. Чрезвычайно важно, чтобы к этому времени у учащегося был достаточный запас впечатлений и фактов. Эти факты располагаются им в известную перспективу, является запрос на всестороннее их освещение, это - период выработки мировоззрения. Это - период, когда учащимся особенно важно дать метод, дать путеводную нить для организации приобретенных знаний. Это - года, когда у учащихся замечается некоторое ослабление воли, складывающаяся окончательно индивидуальность уходит от себя, внешняя жизнь его идет по заведенному порядку. Чрезвычайно важно, чтобы к этому времени юношей или девушкой были приобретены прочные привычки к труду и общественной жизни. На этот период, когда творческое выражение своего «я» несколько ослабевает, должно падать овладение самим механизмом труда в различных областях производства.

Средняя школа, охватывающая эти годы школьной жизни, в настоящее время совершенно не обращает внимания на индивидуальность учащегося, на необходимость самостоятельной переработки им приобретенного опыта. Производительный труд, развитие общественных инстинктов играют в современной средней школе совершенно ничтожную роль, в ней царит та же учеба, что и в начальной, то же подавление индивидуальности, та же книжность, та же оторванность от общественной жизни.

Высшая школа преследует уже специализацию, поэтому по сути дела она не может быть всеобщей, и мы тут не будем ее касаться.

Итак, детский сад, начальная школа и средняя школа - все это тесно связанные между собою звенья общего развития. Самое главное, чем должна отличаться социалистическая школа от теперешней, - это тем, что для нее единственная цель, - возможно полным, всесторонним развитием учащегося; она не должна подавлять его индивидуальности, а лишь помогать ей формироваться. Социалистическая школа - школа свободная, где нет места дрессировке, муштре, зубрежке.

Но, помогая формировке индивидуальности, школа должна подготовить учащегося к тому, чтобы он умел выявить эту индивидуальность в общепольном труде. И потому второй особенностью социалистической школы должно быть широкое развитие детского производительного труда. (...)

Крупская Н.К. Педагогические сочинения в десяти томах.

Т. 2. Общие вопросы педагогики.

Организация народного образования в СССР.- М., 1958.- С. 10-15.

Мария Монтессори

РАЗУМ РЕБЁНКА

МОНТЕССОРИ МАРИЯ (1870-1952), педагог, врач, философ. Италия.

М. - очень одаренная женщина. Ей еще не было 30 лет, когда она, молодой доктор медицины, ассистент психиатрической клиники Римского университета, профессор антропологии и гигиены, открыла в Риме школу для слабоумных. Применяв в ней свои методы воспитания, она достигла поразительных результатов: ее питомцы в своем развитии приблизились к детям нормальных школ. Перенеся, этот опыт на здоровых детей, М. и здесь добилась выдающихся успехов. В 1907 г. она возглавила -«Дом ребенка» - дошкольное учреждение в одном из бедных кварталов Рима. Дети рабочих, которых раньше воспитывала улица, в «Доме» преобразались, светились радостью. Подобные «дома Монтессори», «детские сады М.», «школы М.» стали появляться и в других странах.

В целом педагогика М. исходит из принципа *природосообразности и идеи свободного воспитания*. По своей природе ребенок активное существо и, утверждает она, способен без воздействия извне к самостоятельному развитию в том числе и обучению. Задача воспитателя лишь в том, чтобы обеспечить ребенка «пищей», необходимой для его саморазвития, создавать для этого соответствующую среду. Такова исходная позиция М.

Свое направление в образовании она строит на нескольких принципах. Прежде всего - это *интерес ребенка*, который приводит к его сосредоточению на учебе. Главное, что интерес ребенка должен определяться не учителем, а самими детьми. Обучение будет по настоящему индивидуальным только на основе свободы выбора. Подчеркнем, речь идет и о свободе интереса и о свободе выбора ребенком учебного материала для удовлетворения этого интереса. Но свобода - не заброшенность ребенка, она требует от педагога создания благоприятных условий для развития его личности.

Другой принцип педагогики М. - *сотрудничество разновозрастных детей* и, добавим, сотрудничество их с педагогами. Сама М. пишет, что создавая свою школу, она шла за детьми, и они подсказывали ей верные решения. Так, например, она пришла к выводу, что лучше, если в классе будет 30-40 или даже больше детей, все зависит от возможности учителя, но обязательно разновозрастных. Как в семье, где есть дети 3-5-6-лет, заботящихся друг о друге. Дети подсказали М. и идею «открытых дверей», когда стали свободно перемещаться из комнаты в комнату, попадая туда, где занимаются более старшие или младшие. Им это интересно, они все хотят попробовать сами.

«Чем ты хочешь заниматься сегодня?» - с такого вопроса начинается день в школе М. И для каждого выбора - своя система подобранных материалов и упражнений, соответствующих природе ребенка. В течение дня занятия могут меняться. Свободный выбор дает удивительные результаты. Покидая класс, дети не бегут на улицу, а часто продолжают свое занятие - игру или ходят по

другим классам, наблюдая и планируя свой завтрашний день. Оказывается, что в них заложено стремление к порядку и к дисциплине. В Нужном месте они берут материал и, поработав с ним, возвращают точно туда же. У маленького ребенка есть интерес не только к игре и веселью, но и к серьезной работе. Выбирая материал, дети в занятиях с ним усложняют задачи. Учатся планировать, распределять, выполнять обещанное. М. называет *это* «человеческим инстинктом автономности» и считает одной из основ своей школы.

Педагогика М. обращена к *чувственному восприятию* детей, которое, по словам М., составляет главную основу умственной жизни. Смысл не только в том, чтобы ребенок знал цвет, форму, различные свойства предметов, а прежде всего в том, чтобы он утончал свои чувства, упражняя с их помощью внимание, сравнение и суждения о познаваемом. Таков путь формирования навыков распознавания. Для каждой сферы чувств М. создает дидактические материалы разной степени сложности, но взаимосвязанные между собой, образующее целостное.

Таковы основы социальной педагогики М., возрождаемой ныне и в России. Она полностью исключает авторитарность в воспитании и содержит интересные, подчас удивительные выводы. Например, о том, что разница между ребенком и взрослым столь велика, что большую помощь ребенку может оказать тот, кто ближе к нему по возрасту: «чтобы познать ребенка, надо самому быть ребенком». Главными результатами обучения в М. школе являются «знания, ставшие плотью», - реальные жизненные умения, с которыми ребенок входит в жизнь. Педагогика М. - яркий пример талантливого применения принципа природосообразности в педагогике сотрудничества.

Разум ребенка

1. Ребенок преобразует мир

Есть некая особая психическая сущность, о которой мы ранее не догадывались, некое социальное единство, считаться с которым необходимо. Если к нам когда-нибудь и придут помощь и спасение, то принести их могут только дети, ведь именно они вырастают в человечество.

Ребенок наделен великими возможностями. И если мы действительно стремимся к преобразованию общества, целью обучения должно стать развитие человеческих способностей. (...)

Невостребованное богатство

...Изучение первых двух лет жизни распахнуло перед нами новые горизонты. Сам ребенок даровал нам эту возможность, приоткрыл перед нами свою психику, совершенно отличную от психологии взрослого. Вот она, новая жизнь! Не учитель применяет методы психологии по отношению к ребенку, но сами дети раскрывают ученым свою психологию.

Эти рассуждения могут показаться весьма туманными, однако, все сразу же встанет на свои места, как только мы перейдем к примерам. Даже

поверхностные наблюдения доказывают, что детский разум способен впитывать знания, отсюда и способность к самообучению. (...)

Самые важные годы

Можно сказать, что в каждом ребенке живет заботливый внутренний наставник, способный добиться одних и тех же результатов от любого малыша, в какой бы стране он не жил. Человек в совершенстве владеет лишь тем языком, который был освоен им в первые годы детства, когда преподавание как таковое невозможно. И если впоследствии, повзрослев, ребенок начнет изучать другой язык, никакой учитель не добьется, чтобы его ученик пользовался иностранным языком с той же легкостью, с какой он говорит на родном, усвоенном с младенчества. Значит существует некая психическая сила, помогающая развитию ребенка. Это касается не только языковых навыков. К двум годам малыши умеют различать людей и предметы, окружающие их. Если мы задумаемся над этим фактом, станет очевидным масштаб и созидательной деятельности, ведь все наши знания приобретены тем малышом, которым каждый из нас был в первые годы жизни. Речь идет не только о том, что дети учатся узнавать то, что их окружает, понимать и приспосабливаться к этому окружению. Равным образом важно, что в тот период, когда никто не может стать для него учителем, ребенок сам формирует основу своего интеллекта, создает некий прообраз будущего религиозного чувства и особенностей своего национального и социального сознания. Природа словно охраняет каждого малыша от воздействия человеческого знания, отдавая предпочтение тому внутреннему наставнику, что руководит им. Она позволяет ребенку завершить построение своей психики прежде, чем он вступит в контакт с этим знанием и начнет испытывать его влияние.

К трем годам дети уже закладывают в себе основы человеческой личности и начинают нуждаться в специальной помощи обучающего воспитания. Успехи, достигнутые малышом, так велики, что трехлетнего ребенка уже можно признать сформировавшимся человеком. Сравнивая способности детей и взрослых, психологи утверждают, что Нам потребовалось бы шестьдесят лет напряженного труда, чтобы добиться того, к чему ребенок приходит всего за три года. Выводы психологов дословно совпадают с тем, о чем я только что сказала: «К трем годам ребенок формируется как человек», несмотря на то, что его способность впитывать в себя окружающий мир к этому времени далеко не исчерпана.

В наши детские учреждения малыши приходили трехлетними. Никто не пытался их чему-нибудь учить, поскольку они еще не были восприимчивы к преподаванию. И тем не менее, они демонстрировали поразительные проявления величия человеческого разума, наше заведение не было собственно школой¹. Скорее его можно назвать «Домом ребенка», местом, специально приспособленным для того, чтобы дети, не подвергаясь обучению, могли впитывать в себя культуру, разлитую в окружающей их обстановке. Малыши из наших первых школ принадлежали к беднейшим слоям общества, родители их были неграмотны. И все же в пять лет дети уже могли читать и писать, хотя с ними никто не занимался этим.

Если посетители школы спрашивали: «Кто же научил тебя писать?», ребенок в недоумении отвечал: «Научил? Меня никто ней учил». Казалось чудом, что дети четырех с половиной лет умеют писать и при этом не чувствуют, что получили образование. (...)

Только после многократных опытов мы пришли к убеждению» что все дети без исключения обладают этим даром «абсорбировать» культуру. Если же дело обстоит именно так, - сказали мы себе, - если культура может быть воспринята без усилий, дадим же ребенку возможность «впитать» в себя остальные ее элементы. И тогда мы увидели, как с той же легкостью, спонтанно, без тяжелого труда дети освоили не только чтение и письмо, но и ботанику, и зоологию, и математику, и географию. Так мы поняли, что обучение - это не то, что дает ученику учитель, а естественный процесс, стихийно развивающийся в человеке. Обучение достигается не тогда, когда ребенок слушает объяснения, а когда он приобретает собственный опыт в определенной среде.

Значит, задача учителя - не объяснять изучаемый материал, а сформировать у ребенка серию мотивировок культурной деятельности в специально подготовленной обстановке. (...)

Рождается новый человек

Перед нашими глазами открылась совершенно новая картина. Мы увидели не новую систему обучения или воспитания, но нового Человека, раскрывающего и свободно развивающего свой истинный характер. Он проявляет свое величие, если ничто не сдерживает его внутренней работы и не довлеет над его душой.

Поэтому я полагаю, что все преобразования в сфере обучения должны ориентироваться на развитие личности. В центр обучения следует поставить самого человека. При этом необходимо помнить, что умственное развитие начинается не в стенах университета, а с момента рождения, и наиболее интенсивно оно протекает в первые три года жизни. Именно в этот период, более чем в какой-либо другой, детей необходимо окружить неусыпной заботой. Если мы будем действовать согласно этому императиву, ребенок превратится из объекта тяжелого труда в удивительное утешение, в чудо природы. Он перестанет быть для нас бессильным существом, неким пустым сосудом» который мы должны наполнить своей мудростью. Его достоинство будет расти в наших глазах по мере того, как мы осознаем в нем конструктора нашего разума и поймем, что это существо, ведомое по определенному пути внутренним наставником, без усталости, но с радостью и счастьем трудится над построением величайшего чуда природы, коим является Человек.

Мы, учителя, можем только помогать ребенку в этой работе, как слуги помогают своему хозяину. И тогда мы станем свидетелями развития человеческой души, свидетелями рождения Нового Человека. Он уже не будет простой жертвой обстоятельств. Отдавая себе ясный отчет о происходящих вокруг него событиях, он сможет сам управлять им и сознательно влиять на будущее человеческого общества.

2. Периоды роста

Абсорбирующий разум

Умственные способности взрослых не позволяют им достичь того, чего достигает ребенок. Для овладения речью требуется совершенно иная форма умственных способностей. Она-то и имеется у ребенка: его тип разума отличается от нашего.

Можно сказать, что если мы, взрослые, приобретаем знания при помощи нашего разума, то ребенок впитывает их посредством своей психической жизни. Просто живя, он учится говорить на языке своего народа. В его разуме совершается некий химический процесс.

Взрослые выступают в роли реципиентов: впечатления вливаются в нас, и мы запоминаем их, но не сливаемся с ними, как вода не сливается со стеклом стакана. У ребенка же, напротив, впечатления не только проникают в сознание, но и формируют его. Они как бы воплощаются в нем. При помощи того, что его окружает, ребенок создает собственную «умственную плоть». Мы назвали это «абсорбирующим разумом».

Постигнуть все способности детского разума весьма трудно, но бесспорно, что это чрезвычайно плодотворная форма мыслительной деятельности. (...)

Как важно стать разумным, обладать человеческим мышлением! Но за это нам приходится платить, поскольку, став сознательными, мы можем достичь всякого нового знания только трудом и усердием.

Движение - вот еще одно из чудесных достижений ребенка. Новорожденный проводит многие месяцы, лежа в своей колыбельке. Но вот, спустя немного времени, он уже ходит, перемещается в пространстве, что-то делает, наслаждается и счастлив этим. С каждым днем он все более совершенен в своих движениях. Точно так же, как речь, входит в его сознание умение управлять своими движениями. С той же поразительной быстротой ребенок осваивает и многое другое. Он вбирает в себя все, что его окружает: привычки, обычаи, религиозные установки.

Движения, которыми овладевает ребенок, формируются не случайно. Они определяются особенностями конкретного периода его развития. К моменту, когда малыш начинает двигаться, его абсорбирующий разум уже создал собственную среду.

Прежде, чем ребенок начнет передвигаться, в нем уже происходит неосознанное психическое развитие, и, совершая первые движения, он становится сознательным. Если понаблюдать за трехлетним ребенком, можно увидеть, что играет он всегда с каким-нибудь предметом. Это означает, что с помощью рук он обрабатывает, вводит в свое сознание, то, что его неосознанный разум уже успел впитать в себя прежде. В процессе этого труда он делает себя сознательным, творит из себя Человека; таинственная, могучая сила ведет ребенка, и постепенно он сам овладевает ею. С помощью собственных рук и собственного опыта он становится разумным человеком.

Он входит в жизнь и принимается за свой чудесный труд, постепенно приобретая собственную индивидуальность, соответствующую времени и

окружению, он создает свой разум, постепенно выстраивая память, способность понимать и рассуждать. Вот он уже подходит к шестилетнему рубежу. И тут мы, воспитатели, обнаруживаем, что этот индивид понимает нас, что у него хватает терпения выслушивать то, что мы говорим, хотя прежде мы совершенно не могли достучаться до него. Он жил как бы на другой планете.

Задача взрослых состоит не в том, чтобы обучать, но чтобы помогать ребенку в его работе над своим развитием. Было бы чудесно, если бы нам удалось - разумным обращением с малышом, пониманием его жизненных потребностей - продлить тот период, когда в нем действует абсорбирующий разум. Мы оказали бы огромную услугу человечеству, если бы смогли помочь индивиду впитывать в себя знания, не испытывая усталости, если бы человек обогащался знаниями словно по волшебству, не задумываясь, какой ценой они были приобретены.

Открытие в ребенке абсорбирующего разума произвело революцию в системе воспитания. Стало понятнее, почему первый период развития человека, во время которого формируется характер, наиболее важен. Именно этот возраст требует особенной помощи, и всякое препятствие, чинимое ребенку, будет только уменьшать возможности его созидательного труда.

Отныне мы станем помогать ребенку не потому, что он существо маленькое и слабое, но именно потому, что он обладает огромной созидательной энергией. Однако его энергия крайне уязвима, поэтому, чтобы не ослабить и не повредить ее, ей нужна любящая и умелая защита. Именно этой энергии мы и хотим помочь, а вовсе не маленькому ребенку, не его беспомощности. Эта энергия принадлежит неосознанному разуму, который должен стать сознательным посредством работы и опыта, приобретенного в окружающем его пространстве. Мы отдаем себе отчет, что детский разум отличается от нашего, что взрослые не могут подступиться к нему с обычным вербальным обучением, что они не могут напрямую вмешиваться в процесс перехода от неосознанного к осознанному и в процесс создания человеческих способностей. В результате изменилась вся концепция образования. Задачей педагогов стала помощь в жизни ребенка, в психическом развитии человека, а не навязывание фактов, мыслей и слов, которые малыш должен запоминать. Это новый путь, новое направление обучения: помогать разуму в разнообразных процессах его развития, поддерживать его силы и укреплять его бесчисленные возможности.

3. Новые ориентиры

Две жизни

Природа берет детей под особое покровительство. Ребенок рождается от любви. Именно любовь - его подлинная первопричина. С момента своего появления на свет он окружен нежностью отца и матери. То, что он зачат в согласии, и есть его первая защита. Природа наделяет родителей любовью к малышам. Это чувство не является чем-то искусственным, рассудочным, в отличие, например, от идеи братства, рождаемой в умах тех, кто уповает на единство рода человеческого. Наше отношение к детям помогает понять,

какими в идеале должны быть нравственные устои сообщества взрослых. Ведь только любовь к ребенку по своей природе способна внушить нам самопожертвование, самоограничение, готовность беззаветно служить другому существу. Все родители испытывают это чувство и поступаются личными интересами, чтобы посвятить свою жизнь ребенку. Такое естественное стремление не только не кажется им жертвой, но даже доставляет радость. Никому не придет в голову сказать:

«Бедняга, у него двое детей!». Напротив, всякого отца считают счастливым. Жертвы, на которые родители идут ради своих детей, приносят им радость. Это и есть сама жизнь, ребенок внушает нам чувства, которые в мире взрослых считаются идеальными: самоотречение, самоотверженность. Вне семейных привязанностей обнаружить подобные добродетели почти невозможной. Ни один деловой человек, имея возможность заполучить необходимый ему товар, не скажет своему конкуренту: «Возьмите его себе, я вам уступаю». Но голодающие родители всегда отдадут последний кусок хлеба, чтобы накормить голодного ребенка. Здесь как бы сходятся две жизни. Взрослые имеют счастливую возможность прожить обе: одну - как родители, другую - как члены общества. Лучшая из двух жизней та, которую родители тратят на своего ребенка, поскольку именно вблизи детей в человеке развиваются самые возвышенные чувства. (...)

Духовный Эмбрион

Новорожденный ребенок должен проделать определенную работу по конструированию своей психики, сходную с той, что он уже проделал со своим телом во внутриутробный период. В этот отрезок жизни, физически уже не являясь эмбрионом, малыш еще ничем не напоминает того человека, которого он создаст. Можно сказать, что это «период формирования», период созидательной эмбриологической жизни, когда ребенок становится Духовным Эмбрионом.

Таким образом, человек дважды переживает эмбриональный период. В первый раз - до рождения, когда его развитие сопоставимо с развитием животных. Второй период - уже после рождения - присущ исключительно человеку. Именно этим объясняется наше длительное младенчество, феномен, отличающий человека от животного. (...)

Мы должны проникнуться этой мыслью и, лишь исходя из нее, продолжать изучение комплекса проблем, связанных с психическим развитием ребенка и взрослого человека. Если предназначение человека на земле связано с его духовными возможностями, с потенцией его творческого разума, значит, именно дух и разум составляют опору его индивидуального бытия и всех функций человеческого тела. Именно вокруг них организуется его поведение и физиологическая работа всех его органов. Духовная сфера оказывает определяющее влияние на развитие человека в целом. Сегодня даже мы, европейцы, постепенно приходим через практический опыт к мысли, наиболее ясно выраженной в индийской философии: все физиологические расстройства нашего организма вызываются психическими факторами, которые наш дух не смог побороть.

Если человек действительно зависит от «окружающей его духовной среды», которая определяет особенности его индивидуального поведения, значит наши заботы должны быть обращены, в первую очередь, на психическую жизнь новорожденного, а не только на его физическое существование, как еще часто случается.

Адаптация ребенка

В процессе своего развития ребенок не только приобретает человеческие способности, силу, разум и языковые навыки. Он в то же время приспособливает формирующегося в нем человека к окружающим условиям. Перси Нанн назвал эту особую форму жизненной памяти, при которой происходит не сознательное запоминание, но впитывание образа в психику индивидуума, специальным термином «Мнемез» - «Мнемез» (греч. «память»)².

.. Первый период жизни человека - период адаптации. Следует пояснить, что мы понимаем под этим, и чем детская адаптация отличается от адаптации взрослых. Биологическая приспособляемость ребенка проявляется в том, что единственным местом, где ему хочется жить, становится место его рождения, а единственным языком, которым он свободно владеет - язык его родителей. (...)

Ребенок испытывает тягу к тому месту, где он родился, до такой степени, что как бы ни была тяжела жизнь в родном краю, он нигде не будет столь же счастлив. (...)

Нет ничего важнее этой абсорбирующей способности детской психики, которая формирует человека и приспособливает его к любым социальным условиям, к любому климату, к любой стране. Анализ этой способности лежит в основе нашего исследования. Следует заметить, что в словах: «Я люблю свой край» нет ничего поверхностного или искусственного. Напротив, они отражают весьма существенные человеческие свойства.

Это позволяет понять, как благодаря особенности своей психики ребенок впитывает в себя обычаи и привычки того края, в котором он живет, и в конечном счете формирует себе личность, типичную для своих мест. «Местные» черты поведения человека есть таинственное отражение того, что запечатлелось в нем в годы его детства. Очевидно, что и своеобразные обычаи, и специфический менталитет людей, выросших в одной местности - это приобретенные качества, поскольку ни одно из них не присуще человеку от рождения.³ Вырисовываются, таким образом, более широкие рамки деятельности ребенка:

он строит поведение человека, приспособляя его не только ко времени и месту, но и к особенностям менталитета жителя родного края. (...)

Этот же феномен «Мнемез» обеспечивает адаптацию человека исторической реальности. Он позволяет понять, почему взрослый человек, перенесенный в наши дни из эпохи античности никогда бы не смог приспособиться, а ребенок спокойно адаптируется к любому уровню цивилизации и способен сформировать в себе человека, соответствующего определенному времени и определенным обычаям. Это доказывает, что функция детства в онтогенезе человека заключается в адаптации индивид)

посредством создания такой модели поведения, которая позволяет ему действовать свободно в окружающей обстановке и воздействовать на нее.

Следовательно, сегодня мы должны рассматривать ребенка как связующую нить, как соединительное звено между различными историческими фазами и различными уровнями развития цивилизации. Детство - это, действительно, очень важный период, потому что если мы хотим привить людям новый образ мыслей, если мы желаем как-то изменить или улучшить обычаи своей страны, если мы хотим, чтобы характерные черты нашего народа проявились еще больше, инструментом нашего воздействия должен быть ребенок, поскольку возможности влияния на взрослых весьма ограничены. И если мы действительно стремимся улучшить условия жизни людей, поднять их уровень культуры, то ребенок поможет нам достигнуть этой цели. (...)

...Если нам кажется, что наши традиции пришли в упадок и их необходимо возродить, нам следует обратиться к детям, ибо через взрослых результата не добиться. Для того чтобы воздействовать на общество, мы должны воздействовать, в первую очередь, на детей. Отсюда вытекает необходимость создания сети школ для малышей, поскольку именно дети будут в дальнейшем строить человеческое общество, используя те элементы, которые мы им дадим.

Самое большое влияние на детей мы можем оказывать посредством особой организации окружающей их обстановки:

малыши абсорбируют ее, впитывают в себя все, что возможно взять из нее, как бы воплощают ее в себе. Ребенок с его безграничными возможностями действительно может изменить облик человечества, поскольку сам же его и создает. Ребенок дарит нам огромную надежду и новое видение стоящих перед нами проблем: возможно с помощью обучения нам удастся достичь большего взаимопонимания, большего благополучия и большей духовности людей.

Психо-эмбриональная жизнь

Таким образом, распознав в ребенке существо, наделенное психической жизнью, мы должны признать, что он нуждается в нашей заботе с самого рождения. Психическая жизнь малыша с момента появления на свет, с первых дней его существования настоятельно требует внимания психологов. Это интереснейший объект исследований, который может привести нас к открытию новых направлений в науке, подобно тому как исследования физической стороны жизни привели к появлению физической гигиены и педиатрии.

Итак, если новорожденный наделен психической жизнью, значит она появилась в нем до рождения, иначе быть не может. Следовательно, психическая жизнь возникает еще в эмбрионе. Допустив эту мысль, мы должны задаться вопросом, на каком именно этапе эмбрионального развития это происходит. Известно, что дети иногда рождаются недоношенными семимесячными, но и в семь месяцев они все же готовы к жизни. Значит их психика может функционировать так же, как и у детей, вынашивавшихся девять месяцев. (...)

Долгое время ребенка считали существом, лишенным психической жизни, и только недавно ученые, стали принимать во внимание некоторые, ранее не изученные особенности человеческой психики.

Результатом такого подхода стали новые проблески осознания взрослыми своей ответственности за детей. Процесс появления ребенка на свет начал вызывать интерес и у писателей, и у психологов. Последние заговорили о «трудностях рождения» уже применительно не к матери, но к младенцу, т.е. к тому, кто переносит родовые муки, не имея возможности пожаловаться, и испускает крик лишь тогда, когда его усилия и его мучения окончились. (...)

Поэтому мысль о том, что ребенку надо помочь приспособиться к окружающей обстановке, становится естественной для тех, кто занимается подобными исследованиями. Необходимо постоянно помнить, что новорожденный способен испытывать страх. Известно, что младенцы, оказавшись в ванночке с водой спустя несколько часов после рождения, часто делают судорожные движения, похожие на попытки уцепиться за что-нибудь при падении. Именно в таких движениях проявляется младенческий страх.

Безусловно, природа помогает новорожденному осуществить эту сложнейшую адаптацию. Например, она наделяет мать инстинктом, который заставляет роженицу прижимать к себе малыша, чтобы защитить его от яркого света. Кроме того природа распорядилась так, что и сама мать весьма беспомощна в первый период жизни ребенка. Вынужденная соблюдать покой для восстановления собственных сил, мать тем самым передает необходимое ощущение покоя ребенку. Получается так, что мать подсознательно чувствует, что ее малыш перенес травму, поэтому держит его около себя, согревая теплом своего тела и оберегая от излишних впечатлений. (...)

Следовательно, здесь имеет место не только инстинктивная помощь, направленная на преодоление трудностей в новой обстановке, но и акт, связанный с воспитанием потомства.

Рождение и развитие

Неразвитый даже в физическом отношении новорожденный младенец должен построить сложнейшее создание, коим является человек. Он не знает «пробуждения инстинктов», свойственного животным, когда они впервые соприкасаются с внешним миром. Но появившись на свет, младенец продолжает созидательную работу эмбриона, и формирует то, что впоследствии станет походить на «совокупность человеческих инстинктов».

И поскольку ничто не заложено в человеке, он должен сам выстроить и свою психическую жизнь, и двигательные механизмы, которые являются отражением психики.

Младенец - инертное существо, он не умеет даже держать головку, но с ним произойдет чудо... Двигательная инертность новорожденных заставляет нас вспомнить об открытии Когхилла: нервные центры формируются прежде, чем органы тела, поскольку первые подготавливают вторых к работе. Так и в ребенке, прежде чем он научится двигаться, должна сформироваться *психическая основа*. Следовательно, созидательная деятельность ребенка начинается в области психики, а не моторики.

Для развития человека формирование психической жизни важнее, чем овладение движениями, поскольку сами движения будут позже освоены при помощи психики. Если разум отличает человека от животного, значит первой задачей человека при появлении на свет должно быть Построение разума. Все остальное - ждет. (...)

...Так, например, тело не может сохранять равновесие, а следовательно, ребенок не может удержать себя в сидячем или стоячем положении, пока его мозжечок и нервы не достигнут определенного уровня зрелости.

Ни воспитание, ни тренировки не смогут сдвинуть границы этих возможностей. Органы движения постепенно, по мере их созревания, подчиняются командам психики, которая потом будет руководить с их помощью освоением пространства.

Познание окружающего мира, ежедневно упражняющее человека, развивает координацию движений и стремление подчинить их своей воле.

В отличие от животных, человек не обладает врожденной координацией движений - он должен выработать ее сам. Но кроме того, у его движений нет определенной цели - он должен найти ее. (...)

Теперь следует выяснить, какие именно особенности присущи ребенку.

Для того чтобы найти правильный ориентир, необходимо признать следующий факт: хотя способность двигаться зависит от степени зрелости тела ребенка, его психическое состояние не зависит от физического напрямую. Как мы уже подчеркивали, психика человека имеет приоритет в развитии, а органы тела находятся некоторое время в состоянии ожидания, готовясь подчиниться ей. Когда же органы начинают действовать, последующее психическое совершенствование протекает через движение, через активное освоение окружающей среды. Поэтому дети, которые не могут воспользоваться уже готовыми к работе органами, отстают в умственном плане. Ведь у психического развития нет пределов, и в значительной степени оно зависит от нашей возможности использовать инструменты познания, преодолевать пути бессилия. Все это происходит внутри человека.

Однако психическое развитие несет в себе одну тайну: в каждом ребенке имеются скрытые возможности, присущие только его личности. И пока младенец пребывает в психоэмбриональном состоянии, выявить эти возможности мы не можем.

На этом этапе все младенцы в мире весьма похожи друг на друга. Можно сказать, что при рождении они равны между собой: они следуют по одному и тому же пути развития и подчиняются общим законам. Процессы, происходящие в психике, напоминают особенности физического формирования эмбриона: в самом начале деление клеток у ящериц, птиц или кроликов проходит настолько похожие стадии, что мы не в состоянии различить, какое живое существо скрыто в эмбрионе. И только на следующих этапах зародыши, первоначально развивавшиеся совершенно одинаково, приобретают отличительные признаки.

Точно так же, духовный эмбрион может превратиться в гениального художника, в политического лидера, в святого, может - в обыкновенного

человека. Но и обыкновенные люди, в свою очередь, проявляют совершенно несхожие склонности, которые побуждают их, соответственно, занимать разные места в человеческом обществе. (...)

И все же мы не можем предвидеть, не можем угадать, в какую сторону пойдет развитие человека, когда он находится на постнатальном эмбриональном этапе своего формирования. На этом этапе внешние усилия должны быть направлены на помощь в развитии жизни, а жизнь развивается у всех одинаково. Каждый ребенок сначала переживает момент «адаптации». Развитие психики подталкивает каждого малыша к освоению у мира. И если на этом этапе наша помощь будет соответствовать, высшим человеческим целям, мы увидим, насколько успешнее станут развиваться потенциальные возможности каждого индивида.

Следовательно, существует единый способ обращаться с детьми этого периода жизни, Если обучение начинается с момента рождения, оно должно идти по единому для всех пути. (...)

Ни философы, ни ученые не в силах придумать и навязать нам тот или иной метод обучения. Только природа, установившая свои законы и заложившая в человеке определенные потребности развития, может диктовать нам такие обучающие методы, которые будут иметь вполне конкретную цель - исполнение жизненных потребностей и законов.

Только сам ребенок может выявить эти законы и эти потребности - своими спонтанными реакциями, своими успехами. Мы увидим это по тому, спокоен ли он, счастлив ли он. Подсказками будут служить интенсивность его деятельности, постоянство свободного выбора. Мы должны будем учиться у него и помогать ему всем, чем возможно.

Итак, психологи вычленили из последующего развития человека краткий, но решающий период его жизни: рождение. И хотя их трактовка основывалась только на фрейдистских концепциях, она все же содержала реальные данные. Психологи стали выделять «признаки регрессии», которые они связали с психологической, «травмой рождения», а также «признаки подавления», связанные с неблагоприятными условиями жизни в период развития ребенка. Регрессия и подавление суть явления разные. Регрессия означает подсознательное решение новорожденного двигаться в обратном направлении, т.е. регрессировать, вместо того, чтобы прогрессировать в своем развитии.

Сегодня мы знаем, что психологическая «травма рождения» может привести к гораздо более серьезным последствиям, чем просто крики и плач ребенка. Она способна вызвать в процессе дальнейшего развития формирование у ребенка отрицательных свойств. Она может спровоцировать психическую трансформацию, или, точнее, психические отклонения, и, как следствие, малыш будет развиваться неправильно.

Личность, страдающая регрессией в результате перенесенной «травмы рождения» не развивается и словно остается привязанной к чему-то, что было до ее появления на свет. Признаки регрессии разнообразны, но проявляются они сходным образом. Малыш будто выносит приговор этому миру и говорит себе: «Я возвращаюсь туда, откуда пришел». Многочасовой сон считается

нормальным для новорожденного, но он не должен слишком превышать норму... Он несет в себе психическое отталкивание младенцем внешнего мира и жизни.

Еще один способ проявить признак регрессии - плач младенца при пробуждении: словно он испугался или заново переживает страшный момент своего рождения, свой приход в этот непростой мир. (...)

Всякое открытие, которое, казалось, могло бы сделать малыша счастливым, напротив, пугает его и внушает чувство отвращения к последующим экспериментам. Создается впечатление, что окружающий мир, вместо того, чтобы быть привлекательным для растущего существа, отталкивает его. А если с раннего детства ребенок испытывает неприязнь к тому, что должно стать средством его развития, то расти нормально он не сможет. (...)

Став взрослым, он так же будет отталкивать от себя окружающий мир, бояться людей, останется таким же робким. В борьбе за существование, в общественной жизни такой человек всегда будет проигрывать, его никогда не посетит чувство радости, отваги или счастья.

Такова страшная подсознательная реакция психики. Мы можем силой воли выбросить что-то из нашей памяти, но подсознание, которое, казалось бы, не чувствует и не запоминает, пострашнее простого запоминания. Ведь впечатления подсознания накладываются на «мнеме», а затем отпечатываются в чертах характера индивидуума.

В этом заключается большая опасность для человечества: ребенок, которому мы не поможем развиваться нормально, позже, ставши взрослым, отомстит обществу. Наше небрежение не подстрекает детей к бунту, как это происходит со взрослыми. Мы просто попустительствуем становлению личности более слабой, чем она могла бы стать.

Тем самым мы формируем характер, который будет обходить препятствия на жизненном пути, не преодолевая их. Мы формируем личность, которая сама станет препятствием на пути человеческого прогресса. (...)

5. Завоевание независимости

Ребенок, у которого отсутствуют признаки регрессии, весьма очевидным и энергичным образом демонстрирует свое стремление к функциональной свободе. Его развитие становится толчком к обретению все большей и большей независимости. Оно подобно полету пущенной из лука стрелы, летящей прямо, быстро и точно в цель. Завоевание свободы начинается с самого рождения. Некая жизненная сила действует в индивидууме и ведет его по ступеням эволюции, куда маленькое существо растет, совершенствуется и преодолевает препятствия на своем пути. (...)

Таковы рамки психики нормального ребенка: сначала он впитывает в себя мир, и только затем - анализирует его. А теперь возьмем другой пример, когда в силу пережитого страха ребенок не чувствует никакого влечения к познанию внешнего мира.

Очевидно, что эти два типа детей будут развиваться по-разному. Исследования детей в возрасте шести месяцев позволяют выявить определенные особенности, которые можно считать признаками нормального развития. В этот момент ребенок переживает известные физические изменения. Некоторые из них не видны глазу и их можно выявить только с помощью лабораторных анализов, например, начало выделения желудком необходимой для пищеварения соляной кислоты, к шести месяцам у ребенка появляются и первые зубки. То есть мы наблюдаем дальнейшее совершенствование тела, которое следует по определенным ступеням роста. Оно позволяет шестимесячному младенцу обходиться без материнского кормления или, по крайней мере, дополнять молоко другими продуктами. Если учитывать, что до этого возраста ребенок абсолютно зависел от материнского молока, поскольку не был в состоянии переварить иную пищу, станет очевидным, что к шести месяцам им сделан важный шаг в завоевании свободы, словно малыш сказал себе: «Не стану больше жить за счет матери! Я живой человек и могу есть все, что захочу». Нечто подобное происходит с подростками, которые в определенном возрасте начинают испытывать чувство унижения от того, что зависят от семьи, и отказываются жить за счет родителей.

Приблизительно к этому моменту (который, соответственно, считается критическим моментом жизни ребенка) малыш начинает произносить первые слоги. Этот первый камешек в основании огромного здания - собственной речи, еще один большой шаг в обретении независимости. Научившись говорить, ребенок уже может сам объяснить, что ему хочется, а не ждать, когда взрослые догадаются об этом. При помощи слов он вступает в общение, поскольку другого средства общения у человечества нет. Освоение речи и возможность разумного контакта с людьми - это огромный шаг на пути к независимости. Малыш больше уже не похож на глухонемого, который не в состоянии ни объяснить сам, ни понять окружающих. Овладев речью, он овладевает и способностью слышать, и способностью произносить слова.

Через определенное время, приблизительно к году, малыш начинает ходить, и это высвобождает его из еще одного плена. Теперь он топает сам и даже убегает от нас, уверенный в том, что ножки уведут его, куда он захочет. Так, благодаря последовательному обретению независимости, постепенно, шаг за шагом человек развивается и становится свободным. Здесь действует не сознательная воля личности, но природный феномен стремления к независимости. Действительно, необходимость расти, независимость - все это дается ребенку природой, которая и ведет его к свободе. (...)

Если бы мы захотели раньше времени научить ребенка ходить, у нас бы ничего не вышло, поскольку данная способность зависит от различных аспектов физического развития, происходящих одновременно, то есть от достижения вполне определенного уровня зрелости. Попытка ускорить естественный процесс может только навредить ребенку. Им руководит природа, и он должен подчиняться ее строгим законам. Точно так же нам не удастся сдержать ребенка, научившегося ходить, ибо если в человеке сформировались какие-то органы, то он непременно должен ими пользоваться. Для природы

сотворить что-нибудь означает не просто «вылепить», но и запустить в действие это свое творение. Как только орган полностью подготовлен, он должен немедленно начать взаимодействовать с окружающим миром. Сегодня эту функцию принято называть «освоением мира». Она и обуславливает окончательное совершенствование органа. Если же такого освоения не происходит, то орган развивается аномально.

Итак, ребенок может развиваться только посредством освоения окружающего мира. Мы называем эту его деятельность, «работой». Как только малыш осваивает речь, он начинает безудержно болтать, и ничто не принудит его к молчанию. Заставить ребенка умолкнуть - одна из сложнейших вещей в жизни. Но если бы дети не ходили и не говорили, они не смогли бы расти нормально и стали бы отставать в развитии. Ходьбой, бегом, прыжками и прочими упражнениями малыш развивает свои ножки. Природа сначала создает инструменты, а затем совершенствует их, заставляя функционировать и осваивать окружающий мир.

Овладевший новыми способностями и тем самым укрепивший собственную независимость, ребенок может развиваться нормально, только если он имеет свободу действий. Он станет использовать завоеванную им независимость. Психологи подчеркивают, что развитие не происходит само по себе: «Особенности поведения индивида формируются в зависимости от опыта, полученного при освоении окружающего мира». Если трактовать обучение как помощь в развитии жизни ребенка, то мы должны испытывать счастье всякий раз, когда наши дети делают очередной шаг к обретению независимости. Мы должны радоваться, когда наш малыш произносит первые слова, тем более, что знаем: это - его личное достижение. Однако проблема обучения встает со всей остротой, если мы отдадим себе отчет в следующем: полностью остановить рост ребенка невозможно, но если мы лишим его возможности осваивать мир, то его развитие будет неполным, несовершенным.

Первой проблемой обучения является создание вокруг ребенка такого пространства, которое способствовало бы развитию функций, данных ему природой. Это подразумевает не только необходимость удовлетворять потребности малыша и позволять ему делать то, что ему нравится. Нет, прежде всего мы должны вступить в сотрудничество с природой, подчиниться одному из ее законов, гласящему: развитие ребенка осуществляется посредством освоения окружающего мира. (...)

..Свою независимость - телесную и духовную - ребенок ищет в труде. Его не волнует, что знают другие; он хочет до всего дойти сам, хочет самостоятельно освоить и познать мир. Мы должны ясно понять, что, предоставляя ребенку свободу и независимость, мы даем свободу трудолику, который живет только своей работой, только своей активностью. Деятельность - это форма существования жизни. И если мы попытаемся остановить ее в человеке, то станем причиной дегенерации личности.

Все, что сотворено природой, есть результат деятельности. Сама жизнь есть деятельность, и только посредством деятельности она может совершенствоваться. Общественные устремления, приобретенные нами через

опыт предшествующих поколений (сокращение времени, затрачиваемого на труд; использование наемной силы; стремление увеличить время досуга) природа позволяет нам увидеть лишь в недоразвитых детях. Подобные устремления - признак регрессии ребенка, которому мы не помогли адаптироваться к окружающему миру в первые дни после рождения, и который соответственно получил отращение ко всякого рода деятельности. Такой малыш будет постоянно требовать, чтобы ему во всем помогали, носили на руках или возили в коляске; он будет избегать компании других детей; его сон будет долог. Все перечисленные черты указывают на вырождение. Это признаки того, что ребенок стремится к возвращению в эмбриональное состояние, они хорошо изучены и описаны. Нормально развивающийся ребенок стремится к свободе, тот же, кто избегает независимости - дегенеративен.

Обучение таких детей должно быть построено особым образом. Как воспрепятствовать регрессии, которая задерживает нормальное развитие? Ведь ребенок с отклонениями не любит окружающий его мир, поскольку в нем слишком много трудностей и препятствий.

Сегодня изучение отсталых детей привело к созданию специального направления в психологии - психопатологии. Возникает все больше детских диспансеров (например, Child Guidance Clinics), выработаны новые методы обучения, в частности «игровая терапия» (play-therapy). Все это важно, учитывая все возрастающее число детей с отклонениями в развитии. Педагоги считают, что такой ребенок должен меньше чувствовать сопротивление окружающей среды. Поэтому они стараются уменьшить число препятствий, встречающихся ребенку, а по возможности - устранить их полностью. Сегодня взрослые стараются сделать привлекательным все, что окружает ребенка, и особенно - ребенка, который испытывает неприязнь к внешнему миру. Они пытаются помочь ему, пробуждая в малыше чувства симпатии и расположения, и преодолевая недоверие и неприязнь. Ребенку создаются особые условия для приятных ему занятий, поскольку активная деятельность необходима для развития.

Пространство, в котором находится ребенок, должно предлагать ему богатый выбор мотивировок, которые подталкивают его к деятельности и побуждают к обретению собственного опыта. Таковы вполне ясные принципы, которые могут помочь отсталому ребенку освободиться от признаков регрессии и осуществить переход от безделья к труду, от пассивности к активности, от состояния страха, заставляющего малыша цепляться за близких, к радостной свободе, которая ведет его завоевывать мир.

От бездеятельности - к труду! Вот как следует строить нашу заботу о детях, поскольку именно так происходит развитие здорового ребенка. Это должно лечь в основу новых принципов обучения и воспитания, согласно установкам природы.

Концепция созревания

...«Созревание» есть нечто большее, чем «совокупность генетических последствий, проявляющихся в течение ограниченного времени». Помимо *генов* на него кардинальным образом воздействует окружающая среда.

Созревание функций психики может происходить только через освоение внешнего мира, которое протекает по-разному на разных ступенях развития, ибо в процессе роста ребенка «орме» изменяет свою структуру. Это видно на примере особого интереса малыша к некоторым повторяющимся и внешне бессмысленным действиям: из такого повторения внезапно, как взрыв, в ребенке рождается новая функция. Как именно происходит созревание, мы не видим, поскольку сами повторяющиеся действия на первый взгляд не были напрямую связаны с возникшей функцией. Кроме того, они сразу же прекратились, ибо сознательный интерес ребенка был перенесен на другие действия, и началась подготовка других механизмов.

Если лишить ребенка возможности осваивать такие действия в моменты, предусмотренные природой, его особая восприимчивость угаснет, а развитие, как и созревание, окажутся нарушенными. (...)

6. Вклад ребенка в жизнь общества: нормализация

В предыдущей главе мы говорили об особенностях поведения сильных, и слабых детей. Надо заметить, что в глазах общественного мнения далеко не все черты слабости признаны таковыми. Пассивных и тихих детей очень часто называют «хорошими», тех же малышей, кто проявляет физическую активность, живое воображение и т.д., взрослые считают особенно блестящими и прямо-таки выдающимися.

Можно сказать, что дети разделяются взрослыми на три типа: 1) дети с недостатками, которые требуют исправления; 2) хорошие (пассивные) дети, которых ставят в пример остальным; 3) дети с выдающимися качествами.

Второй и третий типы рассматриваются как «желательные», и родители испытывают гордость за таких ребятшек, даже если близкое общение с ними (например, с детьми, относящимися к последней группе) не всегда приятно.

Я говорю об этом потому, что подобная «классификация» детей существует веками. Однако и в моей первой школе, и во всех последующих я наблюдала, как мгновенно исчезают эти особенности поведения у ребятшек, стоит им только заинтересоваться какой-либо деятельностью, привлекая их внимание. Так называемые плохие, хорошие и замечательные качества - *все исчезает* - и остается просто ребенок. Этим я хочу сказать, что до сих пор люди не сумели найти меру добра и зла, а также того, что выходит за рамки этих двух понятий: наши представления об этом оказались ошибочными. Существует мистическое утверждение: «Нет истины вне Бога, и всякая иная вещь ложна». В наших школах дети доказали, что единственным их устремлением является постоянство в труде. До сих пор никто не делал подобных наблюдений, и никто не определял, каким образом в ребенке происходит спонтанный выбор рода деятельности.

Следуя своему внутреннему поведению, наши малыши (каждый по-своему) занимались именно тем, что доставляло им безмятежность и радость. И тогда происходило нечто совершенно непривычное: в коллективе детей возникала спонтанная дисциплина. Это нас особенно поразило: дисциплина в обстановке свободы! Ведь это могло помочь разрешить некоторые насущные

проблемы. Удивительно было видеть малышей, которые в обстановке полной свободы искали себе занятия, каждый - по своему выбору, погружались в них, и при этом в группе сохранялась отменная дисциплина. Подобное я наблюдала на протяжении сорока лет в разных странах.

Это доказывало, что оказавшись в обстановке, которая позволяет заниматься упорядоченной деятельностью, дети демонстрируют новые качества. В них развивается особый тип психики, присущий всем людям, но доселе скрывавшийся под наслоениями иных качеств. Подобная перемена в детях, приходящая к появлению единого типа, происходит не постепенно, а внезапно. Это случается всякий раз, когда ребенок погружается в какую-нибудь деятельность. Для этого воспитателю не нужно заставлять ленивого малыша, - достаточно просто облегчить контакт ребенка с предметами труда, находящимися в окружающем его пространстве. Как только ребенок осваивает то или иное занятие, все его недостатки сразу исчезают. Его не нужно ни в чем убеждать - просто что-то внутри него открывается для внешней деятельности, пробуждает энергию и направляет ее на непрерывную и повторяющуюся работу.

Человеческий индивид целостен. Эта целостность создается и закрепляется с помощью активного освоения окружающего мира, к которому побуждает нас природа. (...)

В наших школах дети принадлежали к разным классам общества, разным народам и разным ступеням цивилизации, и тем не менее, мы сталкивались с этим явлением постоянно. Это наиболее важный результат нашей работы.

«Переход от одного этапа развития к другому осуществляется только после того, как ребенок осваивает работу с предметами, и когда работа его рук сопровождается умственной концентрацией». Этот психологический феномен, напоминающий излечение взрослых людей при помощи психоанализа, был нами назван «нормализацией».

Сегодня, спустя много лет, это открытие, многократно проверенное опытами, получило свое подтверждение. Детские клиники (например, Child Guidance Clinics), специализирующиеся на работе с «трудными детьми», стремятся теперь помещать своих пациентов в такую среду, которая бы стимулировала рост активности ребенка, давала ему возможность свободного выбора занятий, освобождала его от контроля воспитателей и вообще взрослых.

Та же игровая терапия позволяет ребенку выбирать из множества игрушек или раздражательных игр то, что ему больше нравится. Обеспечить подобную широту выбора у себя дома семья, как правило, не в состоянии.

Однако задача подобных учреждений весьма ограничена. Они - всего лишь центры оздоровления, что-то типа санаториев для больных (трудных) детей. Нам пока еще не хватает понимания, что только труд и свобода исправляют пороки развития, а значит, все детские учреждения должны положить в основу своей деятельности именно эти принципы.

Иначе же, выздоровевшие или окрепшие дети возвращаются в прежние условия жизни, обусловившие их «отклонения от нормы», и все улучшение идет насмарку.

Во многих странах педагоги пытались применить принципы свободы и активности в школьной практике. Но сама их трактовка этих понятий была слишком эмпирична. Свобода упрощенно понималась как немедленное освобождение детей от репрессивных мер: например, отмена наказаний; освобождение от необходимости слушаться старших. Разумеется, подобная трактовка носила негативный характер, поскольку предполагала просто отказ от принудительности. Реакция на такую «свободу» была весьма показательной: ребенок, импульсы которого раньше контролировались только взрослыми, просто «срывался с цепи».

Если мы «позволяем делать что угодно ребенку, у которого не развита воля», то мы неизбежно искажаем самую суть свободы.

Так вырастают неаккуратные дети, поскольку порядок навязывался им взрослыми; так растут маленькие бездельники, поскольку работу взрослые тоже навязывали; так растут непослушные дети, ибо послушание для них было вынужденной необходимостью.

Свобода должна быть следствием развития скрытых в ребенке мотивов, и она должна опираться на обучение. Развитие само по себе активно. Это процесс формирования личности посредством освоения ребенком окружающего мира. Эту длительную работу должен проделать в себе каждый ребенок.

Командовать слабым Покорным ребенком и наказывать его легко, но никто не сумеет «развить» в нем другую личность. Этого невозможно достичь обучением.

Если мы станем понимать свободу как предоставление детям возможности делать что угодно, в том числе - неправильно обращаться с предметами, которые их окружают, то в результате мы получим «свободное развитие отклонений», и аномальность каждого ребенка только усилится.

Нормализация происходит при концентрации детей на какой-то деятельности. Значит, необходимо, чтобы в окружающем ребенка пространстве имелись мотивы, способные вызвать его интерес. Важно, чтобы предметы могли быть использованы по своему назначению, это создает некий «умственный порядок». Важно, чтобы они использовались «точно», это развивает «координацию движений».

Умственный порядок и координация движений, управляемые в соответствии с критериями науки, подготавливают способность концентрации, достигнув которой ребенок становится «свободен в своих действиях» и освобождается от пороков. Следует сказать, что «концентрация» - это не просто «занятие чем-нибудь». Если дети с безразличием переходят от одного предмета к другому, даже обращаясь с ним правильно», то такая деятельность не приводит к исправлению дефектов. Необходимо, чтобы процесс работы вызывал у них искреннее уважение и интерес.

В отличие от клиник для трудных детей, в наших школах «выздоровление» - не конечный результат, а отправная точка, после достижения которой происходит укрепление и развитие личности ребенка, получившего «свободу действий».

Только после «нормализации», развиваясь в контакте с окружающим миром, дети раскрывают перед нами свои удивительные качества: спонтанную дисциплину, способность продолжительно и с радостью трудиться, стремление помочь друг другу, взаимопонимание. «Свободный выбор занятий» становится их образом жизни, он свидетельствует об их выздоровлении, о вступлении в новую жизнь.

Главной характеристикой остается все то же «усердие в труде».

Интересное, свободно избранное, способное привлечь, хотя порой и утомительное занятие, увеличивает энергию и умственные способности ребенка, а также его самообладание.

Чтобы способствовать этому развитию, недостаточно дать ребенку разнообразные «предметы» для занятий. Необходимо также особым образом организовать пространство, чтобы вызвать у детей «рост интереса». Возникает особый воспитательный метод, основанный на знании законов развития детской психологии.

В наших школах дети не только укрепляли свой характер - их разум жадно искал и впитывал в себя всякое знание. Можно было утверждать, что, совершенствуясь, они совершали свой подъем к вершинам духовной жизни. (...)

7. Общественное развитие

Окружающая среда

Первый шаг, который должен сделать ребенок, - найти путь и способы концентрации, которые укрепят основы характера и подготовят поведение человека в обществе. Здесь сразу же возникает необходимость приспособить для этих целей окружающую среду, поскольку никто извне не может помочь малышу научиться сосредотачиваться, чтобы правильно организовать собственную психику. Он вынужден делать это сам. Наше главное требование к школе - обеспечить детей возможностью таких занятий, которые способствуют сосредоточению. Замкнутое пространство (наша школа в целом, или ее отдельный класс) позволяют концентрироваться лучше: ведь и мы сами всякий раз ищем уединения, чтобы сосредоточиться. Стимулирующая деятельность, уютное место для занятий, концентрация - все это способствует формированию характера и становлению личности. В обычную школу дети приходят чаще всего после пяти лет, т.е. когда первый период их развития уже закончен. Наша школа, напротив, предназначена для совсем маленьких детей. Она создает для них благоприятную обстановку, в которой формируются и приобретают особую важность первые элементы характера.

Мысль о том, что пространство вокруг ребенка должно быть организовано особым образом, вызвала в свое время очень широкий интерес. Художники, архитекторы, психологи начали работать вместе, пытаясь найти точные пропорции помещений и художественные элементы оформления школы, которая не только служила бы прибежищем для малышей, но и способствовала их концентрации. Школьные помещения должны были нести не только защитительную функцию, но и создавать некое «психическое пространство». Важна была не столько форма и размер помещения - сами по

себе они ничего не решают - сколько предметы, поскольку именно предметы позволяют ребенку сосредотачиваться. Отбор предметов для наших школ происходило учетом опыта самих детей.

Первой мыслью было разнообразить пространство для занятий всем понемногу и дать детям возможность отобрать предметы по своему вкусу. Было замечено: ребяташки тянулись к одним предметам, и не обращали внимания на другие;

последние мы убрали. С тех пор все, что мы использовали в наших школах, отбиралось в результате экспериментов, проводившихся в разных странах, и всякий раз выбор делали сами дети. Таким образом, мы используем то, что нравится всем детям. Это напоминает отчасти поведение насекомых, они всегда тянутся к одним и тем же цветам - к тем, которые им нужны. Разумеется, предметы, на которые падает выбор детей, тоже нужны им: они отбирают именно то, что им необходимо для построения своей личности. Множество предложенных им игрушек малыши, как правило, оставляли без внимания. Из большого числа предметов, которые должны были научить их различать цвета, они выбирали только один тип - разноцветные дощечки. С тех пор мы используем их во всех школах.

Даже форма предметов и интенсивность их окраски определялась детьми. Необходимость ограничить круг используемых материалов отразилась на общественной жизни класса. Ведь если предметов слишком много или в классе больше одного набора материалов, то группа из тридцати-сорока детей сразу их перепутает между собой. Следовательно, число предметов должно быть невелико, даже если группа достаточно большая.

На класс должен приходиться только один экземпляр каждого предмета. Если ребенок захочет взять то, чем уже кто-то занят, он не сможет этого сделать. Но если малыш «нормализован», он спокойно подождет, пока другой закончит свою работу с данным предметом. Так развиваются некоторые очень важные черты общественного поведения: ребенок узнает, *что* должен уступать тому, кто первый начал пользоваться тем или иным предметом не потому, что так ему велели, но потому, что это - реальность, с которой он столкнулся на собственном опыте. Ведь детей много, а предмет один!

Остается только подождать. И поскольку это повторяется много раз в день, из года в год, ребенок проникается сознанием того, что необходимо уважать других и уметь ждать. И это сознание крепнет в нем с течением времени.

Общество основано не на предпочтениях, а на гармоничном сочетании различных видов деятельности. Личный опыт помогает детям спонтанно развить такую общественную добродетель, как терпеливость, т.е. самоотреченное сдерживание собственных порывов. Мы не можем иначе привить трехлетним малышам подобные формы морали. Но это помогает им, приобрести собственный опыт - в иной обстановке нормализация не наступает. Видя, как наши дети терпеливо ждут своей очереди, тогда как в других школах они обычно дерутся за право обладания вещью, педагоги удивленно спрашивали: Я «Как вам удалось добиться дисциплины, от таких малышек?»

Но вовсе не я добилаь этого. Просто сочетание подготовленного пространства и свободы позволили проявиться качествам, которые не часто встречаются у детей трех-шести лет.

Вмешательство взрослых в эти первые шаги общественного поведения, как правило, неразумно. Вот ребяташки делают упражнение «ходьба по линиям». Один из них ошибается, идет в неправильном направлении и, казалось бы, столкновения не избежать. Стремление взрослого - схватить ребенка и развернуть его в другую сторону. Но малыш и сам найдет выход, сам решит эту задачу, может быть иначе, чем взрослый, но все равно решит.

Подобные проблемы встречаются детям на каждом шагу, и они с удовольствием самостоятельно ищут выход из положения. Они протестуют, когда вмешиваются взрослые, а когда те оставляют их в покое, прекрасно справляются с задачей. Это еще один путь обретения опыта поведения в обществе, а мирное решение подобных проблем дает необходимый опыт ситуаций, смоделировать которые педагог не сумел бы. Обычно, когда учитель вмешивается, его решение всегда отличается от решения детей, что нарушает социальную гармонию в классе. Значит, при возникновении сложностей, за исключением редких случаев, мы должны дать ребятам возможность разобраться самим. Это позволит нам с большей объективностью судить о поведении детей, которое мы пока плохо себе представляем. Подобный ежедневный опыт укрепляет общественные отношения.

Педагоги, использующие метод прямого воспитания, не понимают, как развивается общественное поведение ребенка в школе Монтессори, где, по их мнению, заботятся об изучаемых предметах, но не об общественной жизни. Они спрашивают: «Если малыши все делают в одиночку, где же тут общественная жизнь?» Но разве, когда дети самостоятельно решают проблемы, хорошо себя ведут, строят доступные всем планы - это не проявления общественной жизни? Видимо, педагоги убеждены, что Общественная жизнь состоит в том, чтобы усадить детей в рядок и заставить их слушать учителя. Но ведь это не так.

Моменты общественной жизни ученики обыкновенных школ переживают лишь на переменах и на редких экскурсиях, а у нас дети живут постоянно в обстановке трудолюбивой общности.

Общественная жизнь

Если в классе много детей, различия их характеров выявляются лучше, а опыт более разнообразен. Если же детей мало, то картина будет совершенно иной. Именно опыт общения совершенствует ребенка.

Посмотрим теперь, как устроено общество детей в наших школах. Мы собираем вместе ребяташек разного возраста от трех до шести лет. Этого не случается в обычных школах, если только старшие не отстают в умственном отношении. Как правило там дети группируются по возрасту, и только в редких учебных заведениях встречается возрастная вертикаль в одном классе.

Были случаи, когда некоторые наши учительницы тоже хотели группировать классы по возрастному признаку. Но тогда в детском коллективе сразу же возникали трудности. То же происходит и в семье. Мать обычно легко

справляется с шестью разновозрастными детьми - проблемы появляются, когда лишь рождаются близнецы, или когда под одной крышей собираются ребята одного возраста, поскольку утомительно иметь дело с малышами, которым нужно одно и то же. Многодетной матери легче, чем той, у которой только один ребенок.

У единственного ребенка всегда сложный характер, и не потому, что он порочен от рождения, но потому, что ему не хватает общения с другими детьми. По той же причине трудности у родителей чаще возникают со старшим ребенком, но не со младшими: взрослые полагают, что они стали опытнее, а на самом деле все иначе, просто у детей есть компания.

Общество интересно именно благодаря тому, что состоит из весьма разнообразных типов личности. Дома для престарелых отжили свое: жестоко и негуманно объединять в них людей одного возраста. Но это утверждение справедливо и по отношению к детям. Ведь иначе мы рвем нити, пронизывающие общество, лишаем общественную жизнь пищи.

В большинстве школ сначала происходит разделение по половому признаку, затем по возрастному так, чтобы классы стали более или менее однообразными. Это - фундаментальная ошибка, порождающая цепь других ошибок; искусственная изоляция препятствует развитию социального чувства. В наших школах классы обычно смешанные. Причем не так важно собрать вместе девочек и мальчиков - они могут нормально развиваться порознь. Куда важнее объединить разновозрастных детей. Наши школы доказали, что дети разных возрастов умеют помогать друг другу. Малыши наблюдают за тем, что делают старшие, и просят у них объяснений, а те с удовольствием объясняют. Это пример настоящего воспитания уже потому, что разум ребенка пяти лет близок к разуму трехлетнего и малыши лучше понимают друг друга, чем взрослые. Между ними существует гармония и контакт, который так *редок* между детьми и взрослыми.

Педагоги не способны объяснить трехлетнему ребенку многое из того, что он легко воспримет от пятилетнего» поскольку дети связаны естественной ментальной общностью. И к тому же, занятия старшего близки возможностям младшего, что усиливает его интерес. Старшие становятся в глазах восхищенных малышей героями и наставниками, поэтому они всегда стараются сначала помочь, а уж потом сделать что-то для себя. В других школах, где классы сформированы по *возрастному* признаку, более разумные ребята, в принципе, могли бы многому научить своих товарищей. Но как правило учитель не позволяет этого делать. Сильных учеников *вызывают только* тогда, когда слабые не знают ответа на вопрос, а это часто порождает зависть. Между маленькими детьми зависти не существует. Их не унижает сознание того, что старшие знают больше, поскольку они понимают, что наступит и их черед.

Поэтому в малышах живет лишь любовь, восхищение и настоящее братское чувство.

В школах старого типа существует единственный способ поднять общий уровень класса: соревнование. Но, к сожалению, оно неизбежно вызывает в детях зависть, ненависть или унижение, то есть подавляющие, антисоциальные

чувства: умные дети зачастую становятся заносчивыми и начинают командовать другими. А в наших школах старшие чувствуют себя защитниками младших. Трудно вообразить себе, насколько обогащается со временем эта атмосфера защиты и восхищения:

между детьми в классе возникает настоящая привязанность. Дети узнают характер друг друга и начинает проявляться взаимное уважение. В других школах мы то и дело слышим: «Этот получил отличную отметку, а тот - плохую». Такой подход не способствует развитию братских отношений, а ведь именно в этом возрасте формируются общественные и антиобщественные качества личности, обусловленные окружающей средой.

Некоторые опасаются, что если пятилетний ребенок начнет обучать трехлетних, то ему самому некогда будет учиться. Но, во-первых, он не занят обучением других все свое время - он располагает собой свободно. Во-вторых, объясняя, он совершенствует собственные знания, поскольку вынужден анализировать и переосмысливать то, что усвоил сам, чтобы донести это до других.

Классы трех-шестилетних детей не отделены жестко от тех, где учатся ребята семи-девяти лет, и шестилетки сами получают помощь от старших. Перегородки в наших школах устроены так, чтобы переход из одного класса в другой не был затруднен, и школьники могут свободно ходить взад-вперед. Если трехлетний малыш попадает в класс для семи-девятiletних детей, то он сам там долго не задерживается, потому что понимает, что ничего полезного для себя там не почерпнет.

Таким образом, у нас существуют естественные ограничения, но нет жесткого разделения, и все группы общаются между собой, у каждой группы есть свое помещение, но оно не изолировано, а значит, возможен интеллектуальный обмен между детьми. Трехлетний ребенок может увидеть, как девятилетний извлекает квадратный корень из числа, и спросить его об этом. Ответ его просто не удовлетворит, и он вернется в свой класс, где найдет более интересные для себя занятия. А вот шестилетний может уже кое-что понять и запомнить. Такая форма свободы позволяет провести возрастные различия в уровнях умственного развития. Именно так мы узнали, что восьми-девятiletние дети могут понять операцию по извлечению квадратного корня, если понаблюдадут за работой двенадцати-четырнадцатiletних школьников, и сделали вывод, что восьмилетки могут интересоваться алгеброй: развитие связано не только с возрастом, но и с возможностью ребенка узнать, что происходит вокруг него.

В наших школах царит воодушевление. Маленькие дети полны энтузиазма, поскольку понимают, чем заняты старшие, а те, в свою очередь рады тому, что могут научить малышей. Здесь нет места комплексу неполноценности, но имеет место нормальный обмен психических сил.

Все это доказывает, что необычные результаты, полученные в наших школах, являются следствием природных законов.

Наблюдение за поведением детей и за их взаимоотношениями в свободной атмосфере позволяет раскрыть секреты человеческого общества. Мы

должны пристально, под микроскопом изучать мельчайшие, тончайшие стороны человеческой природы. Поэтому мы рассматриваем наши школы как психологические лаборатории, хотя там ведутся не столько опыты, сколько наблюдения. Я уже говорила, что дети сами умеют решать многие проблемы, но не пояснила, как они это делают. Если мы, не вмешиваясь, понаблюдаем за ними, то увидим удивительную на первый взгляд вещь:

дети не помогают друг другу так, как это делают взрослые. Например, они не бросаются на помощь, когда кто-то из них тащит тяжесть. Они уважают достоинство друг друга и оказывают поддержку только тогда, когда это действительно необходимо. То есть они интуитивно чувствуют и оберегают главную потребность ребенка - чтобы ему не помогли без нужды. (...)

Еще одно интересное наблюдение: отношение детей к шалунам. Возьмем какого-нибудь малыша, только что попавшего в школу и еще не освоившегося в ней. Он возбужден, все время пристаёт и создает всем проблемы. Учитель сказал бы: «Это нехорошо, это неприлично», или даже просто:

«Ты гадкий мальчишка!». Реакция сверстников в подобной ситуации была бы совершенно иной. Один из них подошел бы к новичку и сказал: «Ты, конечно, плохо себя ведешь, но не расстраивайся, мы все поначалу были такими же плохими». Малыш просто пожалел бы своего нового товарища, счел бы его капризы бедой и захотел бы утешить, дать возможность проявиться всему хорошему, что скрыто в шалуне. Как изменилось бы общество, если бы все преступники могли рассчитывать на сострадание, если бы мы сделали над собой усилие и попытались бы отнестись к ним, как к больным людям. Ведь стремление причинить зло часто возникает из-за психического заболевания, вызванного неблагоприятной обстановкой, или условиями появления на свет, или иными несчастьями. Если бы мы проявляли сострадание и пытались помочь человеку, общество стало бы лучше. Так, когда случается беда, например, когда разбивается какая-нибудь ваза, уронивший ее малыш бывает безутешен, ведь он не любит разрушать. Кроме того, он чувствует свое унижение, потому что не умеет обращаться с вещами. Инстинктивная реакция взрослых усугубляет его вину: «Видишь - разбил! Зачем же ты хватаешь то, что трогать нельзя?» По меньшей мере взрослый велит собрать осколки, полагая, что так ребенок глубже почувствует, насколько он провинился. Что в таких случаях делают наши ученики? Они бегут помогать и ободряюще повторяют: «Ничего страшного! Достанем другую вазу!» Одни при этом собирают осколки, другие вытирают разлившуюся по полу воду. Инстинкт толкает их на помощь слабым, которых нужно поддержать и утешить, и этот инстинкт совершенствует общество. В тот момент, когда люди перестали преследовать больных и бедных и начали помогать им, человечество сделало огромный шаг вперед. Вся медицинская наука основана на этом принципе. Из этого инстинкта в людях родилось не только желание помогать тем, кто вызывает сострадание, но гуманность вообще. Жест ободрения, адресованный слабому и униженному - не заблуждение, но вклад в развитие общества. Как только дети проходят этап нормализации, они демонстрируют подобное отношение не только по отношению друг к другу, но и к животным.

Существует мнение, что хорошему обращению с животными ребенка надо учить, ибо по своей природе он жесток и бесчувственен. Это совершенно неверно. Нормализованные дети, напротив, стремятся защищать животных. У нас в Ларене была козочка. Каждый день я кормила ее, держа пищу так высоко, что ей приходилось привставать на задних копытцах. Мне было интересно наблюдать за ней. Да и козочка, казалось, забавлялась. Но однажды один из малышей подошел и подхватил ее ручонками под живот. На его лице была написана тревога: как бы животное не устало все время стоять на двух ногах. Это был благородный и очень естественный порыв.

В поведении наших детей проявляется еще одна черта: восхищение теми, кто умеет что-то делать лучше других. Ребятишки не только не завидуют, но, напротив, всякое хорошо сделанное дело вызывает у них искренний энтузиазм. Это случается, например, во время так называемой «вспышки способности писать». Когда кому-то из детей удастся впервые написать целое слово, его успех вызывает у остальных взрыв радости и веселья. На такого «писателя» все смотрят восторженно и тут же кидаются ему подражать с криком: «Я тоже так умею!» Достижение одного провоцирует успешную работу остальных. То же происходит при освоении алфавита. Однажды по такому поводу в классе была устроена целая процессия:

малыши несли картинки с буквами, как флаги, и было столько веселья и шума, что с нижних этажей (школа была расположена под крышей дома) люди приходили узнать, что у нас случилось. «Дети радуются знакомству с алфавитом», - пояснила воспитательница.

Совершенно очевидно, что единство в группе создается благодаря свойственному детям братству, основанному на возвышенных чувствах. Приведенные здесь примеры доказывают, что в обстановке приподнятых чувств дети, прошедшие этап нормализации, испытывают взаимное притяжение. Как старшие и младшие тянутся друг к другу, так и нормализованные дети притягивают к себе новичков и помогают им освоиться.

Монтессори Мария.

Разум ребенка. - М., 1997.-С. 5-167.

Примечания

¹ - Дошкольные заведения в итальянском языке, как и в большинстве европейских, носят то же название - «школы» (прим. переводчика).

² - Впервые термин «Мнеме» в данном контексте был введен немецким биологом Рихардом Земоном. Но наиболее широкое толкование он получил в книге Перси Нанна «Normic theory». Здесь мы используем трактовку этого термина, а также понятия «Ногте» и «Епдгате». Кроме того, мы отсылаем читателей к замечательной книге того же автора «Education, its data and first principles», изданной в Лондоне (1-е изд. - 1920). , «

³ - Это со всей убедительностью доказано в книге Рут Бенедикт «Patterns of culture» (Нью-Йорк, 1948).

Януш Корчак

ОТКРЫТОЕ ОКНО. ПРАВО РЕБЁНКА НА УВАЖЕНИЕ. ПРЕНЕБРЕЖЕНИЕ ИЛИ НЕДОВЕРИЕ. ПРАВО РЕБЁНКА БЫТЬ СОБОЙ

КОРЧАК ЯНУШ (1878-1942), педагог, писатель, общественный деятель. Польша.

Настоящее имя К. - Генрик Гольдшмит, он из семьи варшавского адвоката. Его считали странным ребенком: до 14 лет играл в кубики, в 15 им овладела страсть к чтению, не стыдился общаться с малышами, но любил разговаривать и со взрослыми. Со смертью отца из семьи уходит материальное благополучие, и Януш подрабатывает. Давая уроки, много занимается самообразованием. В 1903 году оканчивает медицинский институт в Варшаве, трудится в детской больнице, где и совершился его переход от медицины к педагогике, хотя врачом он оставался всю жизнь. Свою педагогическую деятельность К. начал в детских летних лагерях, где познал, по его словам, «азбуку воспитательной работы». А в 1911 возглавляет созданный для еврейских детей «Дом сирот», который становится и его домом.

Педагогические взгляды К. явились результатом его многолетних исследований и общения с детьми. Он предостерегал от неверного понимания природы ребенка. Взрослые часто невнимательны к нему, считая, что у ребенка все впереди, не разбираются в многообразии его жизни и в тех простых радостях, которые так легко можно и нужно ему дать. Осуждал линию поведения многих родителей и педагогов по отношению к детям: надзирать, критиковать, не разрешать, назидать словом, «стоять на страже интересов

ребенка», ибо он сам «не знает» сколько ему есть, пить, гулять и спать, играть. Часто в отношении с детьми, замечал К., бояться доброты, считая, что от дружеского общения ребята наглют и отвечают недисциплинированностью. Нет, утверждал он, ребенок - существо разумное, хорошо знает потребности и трудности своей жизни, а детский возраст, долгие, важные годы в жизни человека, когда ему нужны от взрослых тактичная договоренность, вера в опыт, сотрудничество и совместная жизнь. К. призывал: уважайте незнание ребенка, его текущий час и сегодняшнюю жизнь, его развитие и чувства. И нужно обязательно изучать ребенка! Но изучать как отличающуюся, а не более слабую и бедную психическую организацию «нет детей - есть люди», - говорил К., разъясняя сущность своей *педагогике доброты*.

Свое воплощение социальная педагогика К. получила в его «Доме сирот», впоследствии в «нашем доме». Здесь он прежде всего наблюдает», анализирует поведение групп детей и отдельного ребенка в разных местах» и ситуациях, а затем следует *диагностика* и конкретная воспитательная *деятельность*. В своих книгах К. дал убедительные примеры эффективности таких наблюдений, сбора различной документации, статистических материалов, медицинских показаний и др. «Кто фиксирует факты, тот получает материал для объективной дискуссии, не идущей на поводу у эмоций», - писал он. Формализм? Как посмотреть. Архив сиротского приюта «Наш дом» (50 детей) за 7 лет насчитывал: 195 тетрадей стенгазеты дома и документов, 41 тетрадь протоколов 227 заседаний Совета самоуправления, 14 000 благодарностей, свыше 100 тетрадей с разными описаниями, рассказами, воспоминаниями детей, сотни рисунков, диаграмм и т.д. Целая история активной самостоятельности детей, огромная память, пласты воспитания. К. очень верил накопленному материалу. Считал его необходимым. По своим 34 блокнотам заметок о спящих детях он собирался написать книгу о ночи в сиротском приюте и вообще о сне детей.

Самоуправление и самовоспитание детей подкреплялось в «Доме» интересными средствами и находками. «Доска объявлений» с извещениями, предупреждениями, просьбами и отчетами. «Почтовый ящик» для переписки воспитанников с педагогами и друг с другом. «Детский суд», который заставлял детей задумываться, самокритично относиться к себе, лучше понимать товарищей, создавал и поддерживал определенные нормы поведения. У суда был свой «Кодекс», продуманная система ведения дел, дети могли жаловаться не только друг на друга, но и на воспитательный персонал. И хотя, как правило, «трибунал» выносил только два приговора - «Оправдать» или «Простить», впечатления от него оставались глубокими. Свои задачи выполнял Совет самоуправления и детский Сейм. И везде присутствовало главное: правила поведения детей должны соответствовать их нравственному сознанию, быть приняты ими, пережитыми через призму детской справедливости. Перечисленное не исчерпывает творчества К. В организации разносторонней деятельности детей они сами ему многое подсказали. Он, как и другие выдающиеся педагоги, шел за ними, учился у них, а главное, преданно любил их.

К. - национальный герой Польши. После захвата Варшавы гитлеровцами в 1939 г. «Дом» отчаянными усилиями его руководителя продержался еще 3 года. В 1942 году фашисты начали акцию по уничтожению всех евреев города, угроза нависла и над детьми «Дома», и К., имея возможность спасти свою жизнь, решил остаться с ними до конца. Он и его ближайшая помощница Стефания Вильчинская вместе с 200 детьми погибли в газовых печах Трешлинка. Последнюю запись в своем дневнике К. сделал 4 августа 1942 г.

Что вы собираетесь делать после войны? - спрашивали его друзья. Как что? - удивлялся К. - Организую детский дом для немецких сирот. Ныне идеи К. применяются в школах и других воспитательных учреждениях многих стран. В том числе и в России. Его замечательные книги (их более 20) о детях и для детей не устаревают, издаются большими тиражами на разных языках.

Открытое окно

Дети в любое время могли входить в мою комнату. Я с ними заранее договаривался, что можно, а что нельзя. Можно играть в разные игры, нельзя только шуметь, надо сохранять тишину. Для них у меня есть маленький стульчик, креслице и столик. Есть три близко расположенных окна. Среднее открыто. Подоконники низкие - 30 см от пола. Я всегда ставлю стульчик, креслице и столик далеко от окна, делаю это ежедневно уже несколько лет. Бывает, что прячу все куда-нибудь в угол, но вечером неожиданно обнаруживаю мебель у открытого окна. Украдкой замечаю, как тихо и осторожно дети все ближе передвигают ее к окну. А чаще всего не вижу, когда они это делают. В разных местах я раскладываю красивые журналы с картинками и загораживаю проход к окну цветочными горшками. Меня радовало, что дети всегда могут устоять перед соблазном и ловко обойти все преграды, открытое окно побеждало - даже когда лил дождь, дул ветер и было холодно. (...)

Детям нужны движение, воздух, свет, но не только это, а что-то еще. Взгляд в пространство, чувство свободы - открытое окно.

У нас два двора: задний, обнесенный каменной стеной, и передний, менее удобный, но дети любят играть во втором.

Здесь больше тепла и света, но не только это, главное здесь - выход на улицу. Детей охватывает неопиcуемый восторг, когда с улицы попадают они в поле, а там - на реку. А что уж говорить о море, о дальних странах! Так и весь мир изведать можно. Смешно было бы доказывать, что у нас многопреступлений бывает потому, что нет кораблей.

Тюремное заключение - это не изоляция преступников, а строгое наказание их, независимо от того, какая в тюрьме;

маха пища и какой режим. Пусть бы везде были одинаковые условия, если несовершенное человечество не может обходиться без тюрем, прежде чем еврика¹ запретит все наказания! (...)

Я не знаю, какие меры наказания содержит наша системам тюремного заключения: предписывает сажать в темный карцер, в одиночную камеру, лишать узника прогулок и свиданий? На какой срок: на день, на неделю, на

месяц? Как часто и с какой целью? Применяют ли подобную систему наказания! исправительные учреждения? В какой степени? Подражают тюрьмам или создают свою, менее жестокую систему? У воспитателя одна цель: достичь лучших результатов путем наименьшего попрания человеческих прав.

Можно запереть провинившегося ребенка в комнате, но оставить открытым окно, которое выходит на спортивную площадку. Можно не пустить его на обед в столовую, оставив одного на первом этаже. Закрыть окно решеткой, оно и так находится высоко. А за окном крохотный и уютный дворик с зеленым газоном. Там только этот газон и ничего больше,

Когда я руководил детской летней колонией, свобода поведения была подчинена установленному мною режиму. Дети могли пользоваться:

1. Правом выходить из колонии без опеки.
2. Правом выходить под опекой дежурного воспитанника.
3. Правом выходить на полянку за пределами колонии.
4. Правом свободного передвижения на территории колонии (пять моргов земли²).
5. Правом свободно играть, находясь «под стражей» (в случае «ареста» провинившегося воспитанника).
6. Изоляция на лужайке под каштаном - условная «камера заключения».

Если согласиться с тем, что только незначительная часть детей с дурными наклонностями попадает в исправительные дома (и то случайно), а все остальные, /более опасные, болтаются на свободе, то не лучше ли предоставить им льготы: отпуска, возможность участвовать в групповых экскурсиях в горы и на море, в лес и на озеро? Именно здесь, а не в изоляции мы лучше познаем этих детей. Система наказаний и поощрений может строиться только на дозировании свободы.

Это уже не пустяк, а логически продуманная система, кодекс законов. Пусть всегда будут открыты ворота, ограничивать можно только дни и часы, радиус свободного передвижения (выезды по железной дороге, прогулки в соседнее местечко, в другую местность). Заточение в одиночной комнате должно быть высшей мерой наказания, да и то на короткий промежуток времени. Жизнь приспособляется к любым условиям. Вероятно, бывают случаи, когда узник привыкает к своей несвободе, может даже полюбить неволю. Тюремное заключение в таком случае перестает быть наказанием. Что же тогда?

Располагают ли исправительные учреждения, находящиеся в сельской местности, своими летними колониями и домами отдыха? Обмениваются ли они на какой-то срок воспитанниками, чтобы окунуть их в новые условия, обогатить свежими впечатлениями?... Пусть кто-то и попытается бежать, однако и у него может появиться святой порыв - желание исправиться. Отдельных детей следует определять в военизированные лагеря скаутов³, вовлечь их в интересную жизнь, развеять у них губительное убеждение, что они проклятые и прокаженные.

Я хотел бы: 1. Знать о них абсолютно все, как есть. 2. Встречаться с воспитателями наших интернатов, предназначенных для детей с искаленной психикой. У меня везде одно желание: открыть окно, расставить горшки с

цветами, а по углам разместить заманчивые вещи и внимательно следить, как дети, несмотря на соблазн, потянутся тоскливыми взглядами к окну. Дополню: если кому-то из них доставит удовольствие открыть клетку, чтобы выпустить птицу, можно считать, что он оправдает надежду воспитателя, который выпустит ребенка на волю.

Корчак Я. Воспитание личности.

- М., 1992.-С. 39-42.

Право ребенка на уважение, пренебрежение или недоверие

В детстве кажется, что большое всегда лучше маленького

- А я уже большой! - радуется ребенок, взобравшись на стул.

- А я тебя перегнал! - утверждает он с важным видом, меряясь с ровесником.

Ребенок прав. Досадно, когда встаешь на цыпочки и не можешь дотянуться до нужного предмета, тяжело поспевать за взрослыми маленькими шажочками, маленькой рукой не всегда удержишь чашку. Трудно забраться на стул, входить по ступеням. Не достать ребенку до дверной ручки, не выглянуть в окно, не раздвинуть шторы - высоко. В толпе взрослых тебя не видят, не замечают, толкают - мешаешься. Плохо быть маленьким.

Уважение и восхищение пробуждает в ребенке все большое, занимающее много места. Все маленькое - заурядно и некрасиво.⁴ Взрослые считают, что ребенок еще не человек, а человечек. «Он еще маленький», - говорят взрослые о ребенке и думают, что все радости, горести, желания у ребенка тоже, как и он, - маленькие.

Ребенку нравятся большие города, большие дома, большие люди. А мы и сами говорим: «Большие дела, большие люди». А ребенок маленький и беззащитный, надо наклониться к нему, стать вровень, чтобы понять и услышать его. Ребенок не только мал, но и слаб. Взрослый может поднять его на руки, подбросить к потолку, усадить на стул вопреки его воле, остановить, если взрослому кажется, что малыш сильно разбежался, а не послушается - дернуть или шлепнуть. «Стой здесь, не трогай, отдай, отойди, не мешай, замолчи», - приказывает взрослый ребенку. Ребенок пытается сопротивляться, а поняв, что это бесполезно, уступает и смиряется.

Кто бы осмелился ударить, толкнуть или одернуть взрослого? А вот сам взрослый все может. Перед слабым не мудро сильным быть. Ребенок беззащитен не только перед взрослыми, но и перед детьми, которые старше его. Ребенка могут обмануть, побить, унижить и не ответить за это (...)

И взрослые решают за детей, не спрашивают их согласия, не считаются с их желаниями, ребенок еще мал и глуп. А малыш семенит со школьными книжками в портфеле и чувствует, что где-то рядом, но без его участия происходит что-то важное и удивительное и оно предопределяет все его успехи и промашки, заставляет его к чему-то стремиться, награждает и наказывает.

Цветочная завязь станет плодом, цыпленок - петухом или курицей, телка - коровой. Все заботы и хлопоты хозяев оправдаются, из них будет прок. А что

выйдет из ребенка? Станет ли он опорой родителям на старости лет, ведь в жизни есть и плохие дороги, и добрые пути, а вдруг ребенок пойдет по неправильной? Тогда что?

Мы хотим все знать заранее, хотим предвидеть будущее своего ребенка, хотим уже сейчас предостеречь от неправильного шага в его взрослой жизни, с пренебрежением относясь к той, которой он живет сейчас. «Молодо-зелено, глупо дело»,- говорим мы о детях. А по закону Божьему цвет яблоневого стоит столько, сколько и само яблоко, а зеленая нива - сколько созревшая.

Мы пестуем малыша, оберегаем, кормим, учим и думаем: «Вот мы какие! Все ему отдаем, и ни о чем ему заботиться не надо. И что бы ребенок делал без нас? Ребенок нам всем обязан!»

Мы для ребенка самые главные. Ведь только мы знаем правильные пути, только мы советуем и наставляем, развиваем чувство благородства и сдерживаем пороки. Ребенок в этом мире - ничто. Все - это мы. (...)

Нищий богаче ребенка. Получит нищий милостыню и сам сделает с ней, что хочет, а у ребенка нет ничего своего, и за каждую мелочь должен перед взрослым отчитываться. Игрушку нельзя сломать или сжечь, нельзя подарить ее другу, нельзя выбросить, если не нравится. Дают взрослые - бери да еще и благодари, что дали. Наверное, потому дети дорожат разной чепухой⁴. «Я вон какой богатый! Гляди, что у меня есть!» - и ребенок показывает коробочку, бусинку, стеклышко. Это он сам нашел, и это теперь его собственное, и ни перед кем не надо отчитываться. Взрослые, конечно, дарят подарки, но каждый подарок ребенок должен заслужить послушанием, поведением. О каждом подарке должен просить, зато потом не посмеет требовать. У ребенка ничего нет, ему ничего не принадлежит, это мы - взрослые - ему благодетельствуем. И приходит мне на ум досадное сравнение: ребенок у нас, как содержанка у богача.

При бесправии ребенка, его материальной зависимости зачастую неправомерны и аморальны бывают поступки взрослых по отношению к нему. На детей смотрят с некоторым пренебрежением: что ребенок? Ничего не знает, не ведает, не умеет предвидеть и предчувствовать. Непонятны ему трудности и осложнения взрослой жизни, не знает он о наших подъемах, потерях, о нашей усталости; не понимают дети, что нарушают наш покой: и портят настроение, не знают еще поражений и опустошений. Ребенок много недопонимает, от него легко утаить правду, провести и обмануть.

Ребенок считает, что жизнь полна радости. Есть у него мама и папа. Папа -зарабатывает деньги, мама на них покупает все, что нужно. Не знает ребенок обязанностей взрослых, их трудностей.

Ребенок избавлен от материальных забот, от волнений, встрясок. А мы смотрим на ребенка свысока и видим насквозь все его хитрости. Не обманываемся ли мы, думая таким образом о ребенке? Может, он чувствует гораздо больше, но таится от нас, замыкаясь в себе, и сам страдает от этого? (...).

Ребенок не защищает родину, он не солдат, но он страдает вместе с ней. От нас зависит жизнь пока еще маленького, слабого и беззащитного ребенка, но

он вырастет и тоже станет взрослым, как мы. Мы бываем не только строгими, требовательными, но и снисходительно-пренебрежительными по отношению к ребенку. Считаем, что он станет человеком, а он уже есть человек. И станет взрослым. Обязательно станет,

Мы считаем, что за ребенком надо постоянно следить, с него нельзя спускать глаз. Вдруг упадет, ушибется, покалечится, испачкается, обольется, порвет, сломает, испортит, потеряет, забросит? Задует огонь в печке, впустит в дом вора? Нет, за ребенком нужен глаз да глаз и чтобы никакой самостоятельности! Ребенок не знает, что надо есть, когда надо спать и вставать. Взрослый следит за ребенком, чтоб тот все делал вовремя. Когда подрастет, то можно ему доверять. Подрастает ребенок - возрастает недоверие взрослого. Не отличит ребенок важного от мелочей. Чужды ему порядок и систематическая работа. Несобранный, забывчивый, неряшливый. Не понимает, что он ответствен перед будущим.

И мы поучаем, направляем, внушаем, умиряем, сдерживаем, остерегаем, запрещаем, приневоливаем ребенка. Подавляем его прихоти, капризы, упрямства.

Мы навязываем ребенку целую программу поведения и действий. Мы по своему опыту знаем, сколько бывает в жизни опасностей, роковых случайностей и катастроф.

Мы знаем, что при самой большой осторожности порой не удастся избежать ошибок, однако мы предостерегаем ребенка на случай, что, если что-то произойдет, наша совесть останется вроде бы чистой: ведь предупреждали.

А ребенок своевольничает, и ему нравится быть таким, он удивительно восприимчив к плохому. Все злое к нему быстро прививается, хорошему подражать труднее.

Легко потерять ребенка, вернуть трудно.

И мы изо всех сил хотим детям добра, давая им множество дельных и умных советов, кажется, следуй им, и все будет как надо. Мы знаем свои ошибки, предполагаем, какие из них могут совершить дети, потому стараемся уберечь их. «Ты должен помнить, знать и понимать».

«Еще убедишься, еще увидишь», - говорим мы ребенку. Ребенок - неслух. Все понимает, а поступает будто назло. Надо за ним присматривать, пусть слушается, выполняет то, что от него требуют. Сам же он склонен больше к плохому.

Но как можно терпеть глупые шалости, баловство детей, их нелепые выходки и необъяснимые взрывы?

Мы следим за ребенком. Человек же, которого подозревают, становится изворотливым. Внешне он кажется безобидным, уступчивым, на самом деле он коварен и хитер.

Он старается ускользнуть из-под наблюдения, обмануть, перехитрить, усыпить внимание.

У него всегда найдется отговорка, он ловко увильнет от ответа, утаит или солжет в открытую.

Дети вызывают у взрослых недоверие и сомнения. Примерно так же, как авантюрист, сумасшедший, пьяный. А еще пренебрежение и желание во что бы то ни стало принизить ребенка. Как в таком случае жить нам с ним вместе, под одной крышей?

Неприязнь

...Годы моей работы с детьми подтвердили, что дети заслуживают уважения, доверия, что с ними можно пребывать в безмятежной и спокойной атмосфере добрых чувств, веселого смеха, первых свежих порывов и удивлений, простых, чистых радостей, чувствуя, что любая работа хороша и любой труд приносит пользу. Одно только вызывало сомнение и беспокойство. Почему иногда те, в ком ты уверен, подводят? Почему редко, но бывают неожиданные взрывы недисциплинированности большинства? Может быть, взрослые и не лучше детей, но они уравновешеннее, увереннее и, можно полагать, спокойнее. Я упрямо искал ответ и нашел.

Если воспитатель ищет в детях только положительные черты характера и отмечает в них только то, что кажется наиболее ценным и важным, если хочет всех подогнать под одно и всех повести в одну сторону - обязательно ошибется: одни прикинутся и подделаются под его догмы, другие поверят, но поддадутся влиянию только до поры до времени. Когда раскроется истинное существо ребенка, не только воспитатель, но и он сам мучительно осознает ошибки. Чем сильнее стремление подавить личность, сделать ребенка таким, как все, и подчинить его своему авторитету и влиянию, тем сильнее бунт и ей противление.

И дети, и воспитатель умеют видеть и оценивать душевные качества друг друга, хотя каждый по-своему. Воспитатель ждет, когда раскроется душа ребенка, дети ждут – каков он будет, воспитатель, ощутят ли они его доброту. Или он признает только собственную исключительность, а сам заносчивый, придирака, себялюб и скопидом? Не расскажет сказку, не поиграет, не порисует, не поможет, не подскажет - о таких дети говорят: «сам ни за что не поможет, а, когда попросишь, то словно милостыню подает». Оставшийся в одиночестве воспитатель изо всех сил старается вникнуть в благожелательность детского коллектива, а дети с радостью замечают такой поворот. Не отвернулся, не испортил отношения еще больше, а, наоборот, понял и исправил.

Бывает и так, что воспитатель, разочаровавшись в одном, обиделся на всех. В одной книжке я прочел о дрессировке диких зверей, там же нашел объяснения. Лев опасен не тогда, когда сердится, а тогда, когда разыграется - тут он не прочь посвоевольничать. Толпа ведет себя так же. Как совладать с ней? Здесь необходимы не только знания психологии, еще более - медицины, социологии, этнологии, истории, поэзии, криминологии, а также нужны молитвенники и пособия по дрессуре. Искусство вечно, а жизнь человечества бесконечна.

Ребенок так может упиваться воздухом свободы, как взрослый вином. Он необычайно взволнован, у него отсутствует внутренний тормоз, он впадает в азарт, теряет голову, и как результат - пресыщение, неприятный осадок и

ощущение вины. Мой диагноз абсолютно клинически точен. У самого доброго может быть слабая голова. Самый дисциплинированный может утратить самоконтроль. Самый умный может натворить глупостей.

Это стремление к самостоятельности трогает и вызывает уважение, не отдаляет, а сближает и соединяет. В таких случаях наказывать нельзя.

Мы скрываем от детей свои недостатки и недостойные поступки. Детям нельзя нас критиковать, они не вправе подмечать наших дурных привычек, пороков, не вправе высмеять нас. Под угрозой строжайшего наказания мы запрещаем детям судить о нас, взрослых, потому что мы клан правящих, занимающих особое положение, возведенных в высшие ранги. Только ребенка можно раздеть и поставить к позорному столбу. Мы играем с детьми в нечестные игры, слабостям и недостаткам детского возраста противопоставляем преимущества взрослого. Мы, как шулеры, подтасовываем карты таким образом, что у детей остаются самые худшие, у нас же все козыри.

А среди нас довольно и людей легкомысленных, алчных, глупых, ленивых, бессовестных, всякого рода авантюристов, мошенников, пьяниц, воров. Сколько преступлений, раскрытых и тайных, совершают взрослые, сколько среди них раздоров, коварства, зависти, наговоров, шантажа! Сколько разыгрывается тихих семейных трагедий, в которых потерпевшим прежде всего бывает ребенок!

И мы смеем ругать детей и обвинять их в чем-то?! А все же общество взрослых старательно просеяно и профильтровано. Сколько их сошло в могилу, сгинуло в тюрьмах и сумасшедших домах, пополнило человеческие отстойники, превратилось в сброд.

Мы велим детям слушать и уважать тех, кто старше и опытнее, без всяких рассуждений и возражений подчиняться их требованиям.

Порочно и неуравновешенно происходит развитие в детской среде. Одни притесняют других, расталкивают, чтоб оказаться наверху, задевают и заражают дурным примером. А ответ держат все. Эти немногие выводят взрослого из себя, приводят в негодование, а он применяет старые известные методы: наказывает немедленно, хотя это принижает, строго, хотя это ранит, сурово, а значит, грубо и жестоко.

Мы не позволяем детям быть самостоятельными, смотрим, чтобы без нас они шагу не сделали, а всем должен руководить ребенок.

Мы настолько несамокритичны, что простую ласку по отношению к нему считаем особым жестом доброжелательности. Неужели не понимаем, что, нежно обнимая малыша, мы сами ищем у него защиты от своей беспомощности, неустроенности, одиночества, от своей усталости, от вечных забот, мучений и тоски.

К ребенку обращены наши мольбы и наши надежды. Отдавая ему тепло своего сердца, нельзя требовать ответной ласки, ставя условие: «Пожалей меня, тогда я тебе что-то дам», «Поцелуй меня, а то любить не буду».

Это эгоизм со стороны взрослого, а не проявление его добрых чувств.

Право на уважение

...И до сих пор детей притесняют, когда они мешают. Увеличилось число внебрачных, брошенных, беспризорных детей, эксплуатируемых, бесправных, над которыми издеваются⁵. Закон охраняет, но обеспечивает ли он права ребенка? Многие изменилось, старые законы требуют обновления. (...)

Мы решили, что все должны получать образование, ввели таким образом принудительное обучение. Мы взвалили на детские плечи непосильный труд, заставили лавировать между расходящимися интересами школы и семьи.

Школа требует, родители с неохотой дают. Из-за конфликтов страдает ребенок. Ему попадает и в школе, и дома. (...)

Школа ведет свой отсчет времени. Школьная администрация должна позаботиться об удовлетворении сегодняшних запросов детей. Ребенок - существо разумное, он сам знает свои нужды, трудности и препятствия, которые встречаются в жизни. И незачем держать ребенка в строжайшем повиновении, незачем угрожать, не доверять ему и неустанно контролировать. Нужны такт, вера и взаимопонимание, чтобы вместе трудиться и вместе переживать трудности.

Ребенок не так уж глуп, как нам кажется, дураков среди взрослых не меньше, чем глупцов среди детей. Как часто мы, умудренные жизненным опытом, навязываем детям свой режим и заставляем их подчиняться бессмысленным, никому не нужным, надуманным правилам. И разумному ребенку остается только удивляться непонятным и противоречащим здравому смыслу поступкам взрослых.

У ребенка есть и прошлое, и будущее, у него есть свои мечты, свои воспоминания и время на раздумья. Он так же, как и взрослые, все запоминает и вспоминает о чем-нибудь, так же все оценивает, так же логически рассуждает, но ошибается в своих рассуждениях, когда не хватает опыта и знаний. Он так же верит и сомневается.

Ребенок словно чужеземец, он не понимает языка, не знает, куда ведут улицы, не знает законов и обычаев. Подчас он сам пытается разобраться, а когда не получается, то просит помощи и поддержки. Тогда ребенку необходима опека взрослого, который ненавязчиво и ласково подскажет.

Надо понимать неопытность ребенка и относиться к нему с уважением и добротой.

Человек же злой, обманщик и негодяй, воспользовавшись неопытностью ребенка, нарочно собьет его с пути истинного, да еще и порадует. А хам попросту отмахнется. Мы ругаемся и ссоримся с детьми, отчитываем их за провинности, наказываем, приказываем, вместо того чтобы помочь им по-доброму.

Ничтожно мало знал бы ребенок о жизни, если бы он не общался со своими сверстниками, не умел бы делать выводы из разговоров взрослых. Надо дать возможность ребенку познавать мир самому. И пусть будут неудачи и слезы, ребенок имеет право и на это. Все может случиться: и носок можно порвать, и ободрать коленку, и стакан разбить, и палец поранить, и синяк подсветить, и шишку набить, и за всем последуют боль и слезы.

Мало ли что в жизни бывает, это же случайность, нелепость, невезение.

«Если папа вдруг прольет чай, то мама слегка пожурит его, а меня всегда ругает».

Ребенок никогда не смирится и не привыкнет к боли, несправедливой обиде, неправде, он мучительно переживает, чаще плачет; только к слезам ребенка взрослые относятся с пренебрежением и насмешкой, считают, что они ничего не стоят, и сердятся на ребенка.

«Вечно эти дети визжат, пищат, кричат». Слезы упрямства и капризы - это отчаянная попытка протеста, зов о помощи, жалоба на непонимание, на несправедливое притеснение, знак того, что малышу плохо так, что терпенья нет.

У ребенка должно быть право на собственность и право иметь деньги. Ребенок переживает и разделяет материальные трудности семьи, ощущает все недостатки, сравнивает: кто богаче, а кто беднее, стесняется и тяготится своим нищенством. Никому не хочется быть в тягость другому.

Но что поделаешь, если. на все нужны деньги: и на шапку, и на покупку книжки, и на кино, стоит денег и простая тетрадка, и карандаш, который то быстро испишется, то потеряется, а то кто-нибудь отнимет, а где взять денег, чтобы подарить на память девочке, которая очень нравится, какую-нибудь безделушку? И желания добрые, и исполнить их хочется, и денег взять негде.

Разве это не факт, что процент краж среди несовершеннолетних довольно высок? Неужели это ни о чем не говорит нам - взрослым, и разве мы не должны что-то изменить?

Никакие суды и никакие наказания не помогут, если взрослее не задумаются: у ребенка должны быть деньги и он должен их заработать. Это не пустячный вопрос и не ерунда, ведь взрослый получает деньги за свою работу, может что-то купить, подарить; ребенок так же, как и взрослый, должен иметь на это право.

Растет ребенок. Тверже встает на ноги, пульс бьется сильнее, крепче, глубже становится дыхание, развивается и формируется его внутренний мир, он все увереннее входит в жизнь. Он растет во время сна и когда бодрствует, когда весел и когда грустит, когда шалит и когда стоит перед тобою, виновато *опустив* голову.

Сколько перемен случается с ребенком: то он тянется, растет, словно буйная зелень весной, то вдруг наступает перелом и затишье. Сколько перемен происходит в его организме и в нем самом!

З ребенку жизнь бьет ключом. Он не ходит, а бегаёт, словно боясь не успеть, бежать для него так же необходимо, как и дышать; ребенок торопится, он то готов перепрыгнуть через себя, чтобы все, что он хочет, случилось сразу, сейчас, то вдруг забывается и тихо мечтает, а то вспоминает и грустит о чем-то. То он всем видом хочет показать, что без всех обойдется, то, обнаружив свою незащищенность, хочет, чтобы его приласкали, приголубили, пожалели. То он готов горы своротить, то вдруг ему лень пальцем шевельнуть, ребенок постоянно на что-то жалуется: то он устал, то утомился, то насморк не проходит, то у него температура, то озноб, то он не выспался, то есть хочет, то

жажда замучила, то одного слишком много, то другого не хватает. Плохое самочувствие и жалобы ребенка - это не притворство и не уловка. Ребенок растет. Если бы взрослые знали, как это тяжело - каждый день расти, то отнеслись бы с пониманием к ребенку, к его нынешней жизни, к его сегодняшнему дню. Что из него вырастет в будущем, если мы сегодня не даем ему развиваться нормально, осознавать и осмысливать свою жизнь?

Взрослые думают: «Вот вырастет, тогда будет поступать сам как хочет, а сейчас пусть делает так, как мы велит» - и попирают достоинство ребенка, помыкают им, осаживают при попытке сделать самостоятельный шаг или подгоняют, и не желают видеть в нем личность.

Сейчас упустишь - завтра не вернешь, в жизни важна каждая минута, сегодняшние раны в душе ребенка будут долго кровоточить и отзовутся самыми горькими воспоминаниями.

Давайте же больше разрешать и доверять детям, пусть у них будет больше солнца и радости. Именно так. И ребенок будет счастливее. Ведь сам он по натуре и душевен, и щедр, он пожалеет и ласково поговорит с собакой, будет переживать и радоваться, слушая сказку, с удовольствием поиграет в мяч, рассмотрит картинки, старательно перерисует буквы, и во всех его делах видится доброта и сердечность. И потому он прав.

Мы не признаемся вслух, что боимся смерти. Но в жизни так заведено, что старый старится, а молодой растет. И все идет своим чередом. Мы оглядываемся на прожитые годы, мечтаем о будущем своих детей, и человеческая жизнь кажется нам вечной.

В жизни бывают неудачи и невезения, мы смиряемся и с тем, и с другим, говоря, однако, что прожитое было лучше. Невозможно все распределить и выстроить, сделав так, чтобы звенья в цепочке не сбивались, а следовали одно за другим, но всегда остаются неизменными в жизни наши радости и надежды на лучшее.

Когда я играю или разговариваю с ребенком, то сливаются в одну две наших жизни, когда я прихожу к детям, то сходятся вместе наши глаза и улыбки. Если я раздражен, то срываю зло на ребенке, а плохо становится нам обоим.

А что готовит нам день грядущий? Часто он нам представляется в темных тонах. Но, как говорится, «что посеешь, то и пожнешь».

Там же.-С. 42-55.

Право ребенка быть собой

- И что из него получится, каким он вырастет? - спрашиваем мы себя с беспокойством.

Мы мечтаем, чтобы наши дети непременно жили лучше и счастливее нас. Нам они видятся людьми более совершенными, нежели мы.

Мы готовы отречься от всего, пойти на любые жертвы, даже о себе забыть во имя того, чтоб ребенок стал таким, как нам хочется, не задумываясь о том, что во всем этом кроется наш безмерный эгоизм.

Мы много прожили, много пережили, нам поздно что-то исправлять и начинать сначала, а в свое время нас недовоспитали, все недостатки и дурные привычки укоренились в нас, и теперь мы следим за тем, чтобы дети их не заметили и не переняли.

Вместо того чтоб самим становиться лучше, мы готовы обвинить детей во всех грехах, вытащить наружу все их недостатки, лишь бы показать свое превосходство.

Воспитатель быстро усваивает так называемые правила:

не следя за собой, он придирчиво приглядывается к ребенку; не замечая своих ошибок, видит только провинности ребенка.

Ребенка всегда найдется за что наказать, а нам всегда предоставится возможность превознестись над ним, и мы никогда об этом не забываем. Не умеем прощать по-доброму. (...)

Разве дети, а не мы, взрослые, капризны, своенравны, упрямы и агрессивны?

Мы не обращаем внимания на ребенка и вспоминаем о нем только тогда, когда он мешает нам либо не слушает нас. Когда же ребенок спокоен, занят чем-то серьезно, сосредоточен, он как бы для нас и не существует. Мы не замечаем этих святых и светлых минут, когда он, играя, разговаривает с собой, обращается к миру, к Богу. Боясь чрезмерно строгого внимания со стороны взрослых, едкой насмешки, ребенок замыкается, тая в себе все свои печали, радости и благие порывы - все, что делается в душе его, а ребенку так хочется, чтобы его поняли, и страшно, если взрослые будут ругать, подомнут под себя.

Ребенок замыкается, старательно скрывает от нас все удивительное, увиденное прозорливыми детскими глазами. Он не говорит том, что мучает, не дает покоя, обижает, и стоит нам построже с ним обойтись - раздражается и сопротивляется. Мы хотим, чтоб он прыгал, хлопал в ладошки и смеялся, а вместо этого замечаем на его личике горькую, ироничную усмешку.

А взрослые кричат, препираясь и доказывая друг другу, что дети плохие и все в них плохо, кричат и не слышат голос разума и добра, а добра в тысячу раз больше, чем зла. Доброта сильнее и долговечнее. Неправда, что сломать легче, чем исправить. (...)

Счастье и беда всегда идут рядом, здорового подстерегают болезни, а подъемы сменяют спады и разочарования. Рядом с веселыми, радостными детьми, для которых жизнь подобна сказке, волшебной великолепной легенде, существуют и другие, воспринимающие жизнь без всяких прикрас, невыразимо серой и скучной.

Это испорченные, презираемые, отверженные, прибитые нуждой дети.

Маленькие заморыши недоверчивы и обижены на людей, но не обозлены на них.

Взгляды ребенка формирует не только дом, но и ступени к нему, и коридор, что ведет к этой двери, и двор, и улица. Ребенок уподобляется той среде, в которой вращается; он говорит на языке окружения, следует его примерам, у него те же взгляды, те же манеры. Нет идеального ребенка. Среда накладывает свои отпечатки на всех, только в разной мере.

Ах, как легко избавляется ребенок от всего наносного, все дурное в один миг слетает с него, ребенок рад стать самим собой, он долго и печально ждал возможности окунуться в очищающую купель и, дождавшись, счастливо улыбается сам себе.

Но так бывает только в сказках о бедных и несчастных сиротках, в которые наивно верят те, кто не умеет анализировать: они думают, что изменения в ребенке проходят легко и просто, и эта легкость прельщает их. На эту удочку может попасться любой: самонадеянный, честолюбивый воспитатель приписывает заслугу себе, строгий - обстоятельствам. Одни считают, что хороших результатов в перевоспитании можно быстро добиться, действуя на ребенка убеждением, другие - наказанием.

Среди ненужных, заброшенных, отторгнутых детей встречаются уязвленные и израненные. Внешние раны заживают, не оставляя следа, если их вовремя и чисто перевязывать. Раны душевные глубоки и страшны, они долго не затягиваются, оставляя заметные следы на оскорбленной, травмированной детской душе. Немало надо приложить терпения и усердия, чтоб зажили раны и отпали струпья с них.

Ушибется ребенок, в народе скажут: «Ничего, до свадьбы заживет», а мне хочется добавить: «Время залечит раны, и душевные, и телесные».

Сколько шишек набивает себе ребенок в школе и интернате, и все они саднят и болят, сколько соблазнов подстерегает его, но какими легкими и невинными кажутся детские шалости по сравнению с проступками взрослых. Незачем бояться, что один может плохо повлиять на многих, если атмосфера в интернате здоровая, если там много доброты и света.

Как необычайно разумно, свободно и чудно происходит процесс оздоровления! Сколько кроется необыкновенных тайн в крови, соках и тканях организма! И как удивительно, каждая нарушенная функция, каждый пораженный орган стремится обрести равновесие, чтобы нести свое назначение. Сколько разных чудес происходит во время роста растения и человека. Малейшее напряжение, усилие - и сердце стучит громче и пульсирует сильнее, и все стремится ввысь.

Дух ребенка - это сила и упорство. В нем в одинаковой мере присутствуют нравственность и совесть. И неправда, что к ребенку легче прививается все плохое.

Правильно, но, к сожалению, поздно появилась наука о педологии⁶ в программах школ.

В человеке все должно быть гармоничным: и душа, и тело. Не зная канон развития тела, нельзя подобрать ключей к формированию души и достижению общей гармонии.

Как часто валим мы с больной головы на десять здоровых, подводя под общую мерку всех, говоря: и непоседы эти дети, и беспокойные, и самолюбивые - словом, ничего в них хорошево нет; но ведь есть дети добрые и чистосердечные, они среди жалобщиков и разобиженных, недоверчивых и злых, запятнавших себя и подверженных дурным влияниям. Но для нас плохи

все. Дети действительно совершают проступки, а нам, кажется, что все они злонамеренны.

Мы, взрослые, обладаем удивительной способностью подловить их в этот момент и поставить несмыслимое клеймо. Дети же разумные терпят вдвойне: и притеснения сверстников, которые стремятся втянуть их в игру, и наказания взрослых. И, когда взрослые говорят, что «от детей любых гадостей ожидать можно», это самая горькая неправда.

Потомки пьянства, разврата и насилия. Случайно, вопреки здравому смыслу появившиеся на свет. Еще тяжелее станет ребенку, когда придет время, и он узнает, что он не такой, как все, что он калека, что ему труднее, чем другим, и он почувствует, что его будут проклинать за это и травить. Первое решение - бороться с силой, которая толкает на злые дела. Одни с рождением 'получили, кажется, все, и счастье само плывет к ним в руки, другие же должны добиваться самого простого и необходимого для жизни кровавым потом. Ребенок ищет помощи и если доверится кому-то, то просит, требует, умоляет: «спасите». Откроет тайну и хочет, чтобы тотчас, в одно мгновение ,все изменилось и стало по-другому.

Ничего так сразу не получается. Не нужно спешить, руководствуясь только эмоциями, ко всему следует подходить спокойно и сдержанно. Ребенок старается немедленно освободиться, а получается, что из одного плена попадает в другой, мы хотим скорее вырвать его из одной ловушки, как немедленно толкаем в другую. Требуя от него излишней открытости и откровения, мы волей-неволей принуждаем его ко лжи. Ребенок дарует нам день, долгий и светлый, а мы готовы оттолкнуть его только за одну провинность. Разве так поступают?

Мне напоминает это эпилептические припадки. Иногда взрослый, как плохой врач, оценивает перемены, происходящие в душе ребенка, по внешним признакам. Кашлять стал меньше, но состояние ухудшилось - ничего, зато внешний результат лучше.

Ребенок мочился каждый день, теперь редко. Раньше чувствовал себя лучше, теперь у больного туберкулез. Состояние не улучшается, но и не становится хуже. И врач назначает лечение, исходя из этого. И тут уж ничем засевавшую болезнь не выманишь и не принудишь ее уйти. Поздно.

С отчаянием, внутренним протестом, презрением к тем, кто, признаваясь, раскаивается, предстают дети перед воспитателем, и одно, может, в них и осталось хорошее - это нежелание лицемерить. Этим мы стремимся наказать и принизить. Дикое допускаем ошибки! Голодом и наказанием не сломишь воли ребенка, можно только разжечь и распалить в нем ненависть и коварство.

И дети обязательно отомстят, дождавшись своего часа. А те, кто не перестанет верить в добро, замкнутся в себе, а нас спросят: «Зачем вы породили меня на свет? Я вас не просил давать мне жизнь для того, чтоб мучиться, как собака».

Я пытаюсь коснуться самых глубоких тайн, запрятаных в душе ребенка. Для того чтобы понять, почему дети совершают проступки, необходимо с большим терпением, пониманием и любовью отнестись к самому ребенку. Их

гнев и протест вполне справедливы. Надо просто пожалеть ребенка, он виноват, но он слабее нас, и он одинок, потому лучше простить ему провинность. И в эту минуту он непременно ответит вам доброй улыбкой.

В исправительных учреждениях еще поступают, как во времена инквизиции, наказывают, как в средневековье, там царит общая жестокость, там помыкают и третируют ребенка. Неужели непонятно, что хорошим детям жалко тех, плохих, и они никак не поймут, в чем же те виноваты?

Там же.- С. 55-59. 403

Примечания

1 - Евгеника [гр. eugenes - хорошо рожденный, eu - хорошо, gen - потомок (хороший потомок)] - система взглядов о возможности совершенствования наследственности путем создания соответствующих условий, при которых положительные черты характера будут развиваться, а отрицательные - исчезать.

2 - Морга - польская мера земли, равная 0,56 га.

3 - Скауты (англ. scout - букв. разведчик) - члены детской организации. Скаутизм - система внешкольного воспитания на Западе, являющаяся основой деятельности скаутских организаций. Возник в Англии в начале XX в. в целях воспитания молодого поколения в духе верности идеалам современного общества.

4 - «Наверное, потому дети дорожат разной чепухой».

В «Доме сирот», которым руководил Я.Корчак, вопрос собственности ребенка решался довольно просто: каждый имел свою шкатулку, на крышке которой была надпись: «Мое»; в ней ребенок хранил свои «драгоценности».

5 - «Увеличилось число внебрачных, брошенных, беспризорных детей, эксплуатируемых, бесправных, над которыми издеваются».

Речь идет о Декларации прав ребенка, принятой в Женеве Лигой Наций 23 февраля 1927г.

«Нынешняя Декларация прав ребенка обязывает мужчин и женщин, граждан всех стран мира отдавать детям все лучшее, и каждый должен делать это независимо от расовой или гражданской принадлежности:

I. Ребенку необходимо предоставить все возможности для нормального физического и духовного развития.

II. Каждый ребенок имеет право быть накормленным, а больной - право на заботу о нем, недоразвитый ребенок - на соответствующие условия воспитания и развития, оступившийся - на помощь и поддержку, а сирота или брошенный родителями - на опеку.

III. Ребенок имеет право на поддержку и понимание взрослых». 6 - Педология (гр. paides дети + logos понятие, учение) - совокупность психологических, биологических, социологических концепций развития ребенка, не представлявшая целостной теории; возникла в конце XIX в. в США и Западной Европе.

С.Т. Шацкий

ШКОЛА ДЛЯ ДЕТЕЙ ИЛИ ДЕТИ ДЛЯ ШКОЛЫ

ШАЦКИЙ СТАНИСЛАВ ТЕОФИЛОВИЧ (1878-1934), педагог. Россия, СССР.

Из многодетной семьи чиновника - военного производителя, с 1881 г. - в Москве. Трудное материальное положение заставило Ш. уже в детстве искать заработки, с 14 лет дает частные уроки. Окончил гимназию, учился в Московском университете (математика, медицина, естественные науки), но завершал образование в Московском сельскохозяйственном институте (ныне Тимирязевская академия).

Ш. - один из первых российских ученых, обратившийся к социальной педагогике детского сообщества (коллектива). Педагогическую деятельность начал в 1905 г. среди детей и подростков рабочей окраины Москвы. Совместно с коллегами и с помощью рабочих, впервые в России создает детский клуб и летнюю детскую колонию в Щелково. Затем клуб развернулся в селлмент (комплекс), который состоял из мастерских, детского сада, школы, небольшой обсерватории. Все детские учреждения существовали на частные пожертвования, однако за проведение в них «социализма для детей» были закрыты. Ш. и оставшиеся с ним педагоги продолжали работу в обществе «Детский труд и отдых» и в 1911 г. организовали летнюю колонию для детей и подростков «Бодрая жизнь» в Калужской губернии (ныне г. Обнинск). Здесь вводится детский труд, наблюдение за природой, научные занятия, художественное творчество, игры, начало самоуправления. Ш. предлагает создание системы подобных «Бодрых жизней», считал, что через них достижим идеал - «человек - рабочий - мозоли на руках и высшая культура».

После 1917 г. Ш. по предложению Луначарского включается в работу по созданию советской школы, не оставляя идею детского сообщества. В 1919 им создается *Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса* с двумя отделениями: сельским (Калужская губерния) и городским (Москва). Первое располагалось в большом районе с 30 селениями, где в 20-е г. открывается 4 детских сада и 13 школ и одна школа 2 ступени, получившая название «Бодрая жизнь». В городском отделении действовал детский сад, средняя опытно-показательная школа, библиотека, постоянная педагогическая выставка. В структуру «Станции» входил педтехникум, готовивший учителей.

Позже Ш. участвовал в работе Главного ученого совета по созданию новых школьных программ, был членом Наркомпроса, а в 1932 г. руководил центральной экспериментально-педагогической лабораторией и одновременно Московской консерваторией, где впервые создал кафедру педагогики. Но все же основное свое творчество он вложил в «Первую опытную станцию», считая, что она всецело связана с «героическим периодом нашей педагогики». «Станция» на 2 года пережила своего создателя.

В основу деятельности «Станции» был положен основной принцип советской педагогики 1920-х гг. - *связь школы и воспитания с жизнью*, боевой, наступательный характер педагогической деятельности. Сам Ш. понимал воспитание, как организацию жизни детей, которая складывается из их физического роста, труда, игры, умственной деятельности, искусства, социальной жизни. Считал, что соединение обучения с производительным трудом необходимо, оно делает процесс овладения знаниями более осмысленным. Предлагал разработать по каждому учебному предмету систему заданий для самостоятельной работы учащихся, развития их инициативы и энергии.. На «Станции» осуществлялась интересная идея: *воспитывая детей, одновременно воздействовать и на взрослое население*. Детский коллектив и жители района находились в постоянном сотрудничестве. Для того, чтобы оно было успешным, изучали среду, быт каждой семьи, привлекали население к воспитанию детей, обобщали положительный опыт родительской педагогики. Но мало изучать быт, его нужно и оздоравливать, повышать культурный и, как требовалось, «политический уровень» населения. Велась пропаганда научных и педагогических знаний, в ней участвовали и учителя и старшие школьники.

В работе с детьми Ш. предлагал идти от того, что рядом с ними, от семьи, дома, школы к более широким и дальним перспективам, к обществу, в конечном счете, участвуя в его преобразовании. Была организована многообразная полезная деятельность учащихся, предусматривающая и *профорIENTATION*. Все осуществлялось под лозунгом : «Жизнь должна быть деятельной». Воспитанники «Станции» даже оказывали экономическую помощь населению, участвовали, в электрификации и радиофикации сел, домов, ставили агрономические опыты, участвовали в субботниках. Особое внимание уделялось эстетическому воспитанию, развитию художественного творчества. Высказав идею, что педагогика - это синтез науки и искусства, Ш. воплощал ее в действительность. Вся многосторонняя жизнь станции основывалась на самоуправлении, одной из задач которой стало воспитание организаторских способностей у школьников.

«Первая опытная станция» Ш. - детище творчества 20-х гг., была широко известна в стране и за рубежом, ее посещали многочисленные экскурсии, иностранные педагоги, оставлявшие неизменно восторженные отзывы. Ш. дал толчок развитию педагогики детского сообщества, продолженную далее Макаренко и др., многое сделал для подготовки учителей и становления советской школы в ее лучшем варианте.

Школа для детей или дети для школы

Статья первая

II.

...Основной педагогический вопрос, который должен сдвинуть с места современную туманную педагогику, не в том, что такое та школа, которая ним нужна, а что такое детская жизнь, какие ее характерные черты и в чем ее ценность для работы школы.

Старая педагогика, в полном единении с обычным житейским взглядом, мечтала о лучших способах готовить детей к будущей жизни. Она заимствовала все нормы детской жизни из жизни взрослых. Она творила свое дело с государственным ребенком, она задолго начинала его жизненную карьеру.

Теперь же надо думать о том, чтобы детям дать возможность жить сейчас, жить той богатой эмоциональной и умственной жизнью, на которую они способны. Мы тревожились, видя, что дети плохо учатся, потому, что в будущем они не выдержат жизненной конкуренции. Мы вводили эту конкуренцию загодя в детскую среду. Мы не умели ценить богатства детского языка, детского опыта, способности ребенка к исследованию, его живости и способности интересно жить. Нам нужно было лишь то, чтобы дети в наименьший промежуток времени усвоили максимум тех обрывков знаний, которые составляли нашу программу. А по-настоящему следовало бы беспокоиться о том, что дети плохо живут, т.е. живут не по-детски.

В сущности говоря, наиболее яркие умы последнего сорокалетия (врачи, психологи, экспериментаторы и большие педагоги-практики) делали и делают подготовительную работу для осуществления этой цели.

Старая педагогика очень ценила законченность, результатность своей работы. Это выражалось в требовании от детей определенных запасов знаний по целому ряду довольно случайно подобранных циклов. Стэнли Холл¹ справедливо называет это школьным винегретом.

Новые педагогические мысли вращаются вокруг процесса работы детей над насущно необходимым для их текущей жизни материалом.

Старая мысль искала самой лучшей программы, самого лучшего метода, лучшего учебника. Она стремилась отлить свою работу в устойчивые, точно регламентированные формы воздействия на детей.

Новая мысль работает над постоянной эволюцией школы и думает о гибких методах, приспособляющихся к данным условиям, в которых протекает педагогический процесс.

III

Если рассматривать процесс воспитания как постепенное овладение средствами приспособления к окружающей среде, то очевидно, что жизнь, как она идет, в ее общих чертах, сложившихся в течение длительного периода, должна была выработать устойчивые формы приспособления. За тысячу лет жизни расы организовались некоторые прочные навыки, количество, качество и предел которых определяются насущными потребностями, необходимыми для элементарного поддержания жизни.

Представим себе весь нехитрый уклад крестьянской жизни и те знания, которые нужны для его понимания и, следовательно, ориентировки. В школьной переработке они уложатся вполне в голове десятилетнего ребенка. С жизнью городской - много сложнее, и в результате мы могли бы попытаться определить средний уровень потребностей расы в навыках приспособления. В известной степени элементарная школа отвечает на этот вопрос. В самом деле, чем обуславливается общественный факт быстрого падения посещаемости

народной школы на третьем году? Пожалуй, не только экономическими причинами, а как раз тут может проявиться достаточность примитивной грамоты для поддержания жизни на среднем уровне, который исторически сложился в данной среде. Интересно отметить, что сильное падение посещаемости начинается сравнительно далеко до официального конца школьного обучения. Жизнь, а не прихоть говорит свое «довольно». Если нет школы, то воспитывают все те же факторы; среда, окружающая ребенка, действует могущественно и создает типические средние черты расы, отличающие ее [от другой] (американца от француза, немца или русского). Сила и стойкость этих влияний очевидна. Поэтому их надо изучать и уметь ими пользоваться.

Итак, настоящее воспитание дает сама жизнь. С этой точки зрения нельзя относиться так к «улице», как это обыкновенно делается. В ней, как в среде, доступной всем жизненным влияниям, где они скрещиваются и дают огромное разнообразие комбинаций, есть своя закономерность, периодичность и доступность. Она отражает деятельность людей, хотя не целиком, но разнообразно и богато. Как во всяком постоянном явлении социального порядка, улица имеет свои нормы, регулирующие ее жизнь (обычай, мода). Она имеет свои методы воспитания при помощи среды. Недаром так называемые «уличные мальчишки» обладают большой практичностью и хорошо ориентируются в сложных условиях окружающей их жизни. Воспитание Эдисона и Горького вовсе не было плохим.

IV

Наряду с этим фактом социальной наследственности², поддерживаемым жизнью расы, началом консервативным, но глубоко важным, развивается и то, что движет жизнь вперед. Она движется путем развития новых потребностей попутно с упражнениями в овладении жизненными приспособлениями, естественно возникает более обширная область их применения, создаются запросы, для удовлетворения которых нужны новые навыки. Эта прогрессивная часть житейского образования тоже имеет свое отражение в школьной работе, хотя неустойчива, часто колеблется и подвергается ряду очень сложных, кажущихся случайными влияний.

Пока речь идет о приобретении бесспорных навыков первого рода, развитие ребенка идет быстро. Но наступает порог, когда жизнь говорит «довольно», за которым приходится идти впереди жизни, указывать путь, нащупывать направление, чтобы создать движение вперед. В жизни ребенка как социального элемента, движимого общим током жизни, порог этот на пути его естественного воспитания отражается остановкой, инерцией, периодом некоторого успокоения, закрепляющим достигнутое без особых тревог и порывов. И вовсе не надо, как это делает Стэнли Холл, предполагать генетическую связь центрального детского возраста с каким-то отдаленным периодом спокойной жизни человечества. Можно объяснить этот действительно наблюдаемый факт - расцвета детства в 9-12 лет, единственного периода, когда человек ближе всего подходит к гармоническому развитию; его надо назвать периодом элементарной школы, временем упражнений в

разнообразных сторонах жизненной деятельности, здоровья, бодрости, накопления сил, довольно медленного развития и некоторой умственной консервативности. Воистину этот период - золотая пора детства, здоровая, устойчивая, работоспособная, подвижная, энергичная. Ребенок пока длительно ни на чем не останавливается, но многое пробует делать. Попробует, примерит силы и бросит. Это - время малых, коротких достижений, действий, но не рассуждений, исканий разнообразия и жадного захвата жизненных впечатлений для быстрого и легкого усвоения и переработки. При этом ребенок настойчиво и всесторонне упражняется. В эту пору наряду с упражнениями и в итоге их и закладываются новые потребности, дающие школе возможность воспользоваться ими для второй части своей работы - части прогрессивной, выводящей ребенка из цепких рамок среднего уровня приспособления к жизни.

Школа создает свою специальную среду, свою детскую культуру. Она организует жизнь детей, развивая в них такие потребности, которых обычная жизнь не дает.

Школа, стоящая рядом с жизнью, составляя необходимую часть ее, в воспитательном процессе из массы влиятельных факторов избирает наиболее благоприятные для жизни ребенка. Она производит их подбор, усиливая одни и ослабляя другие. Словом, школа создает условия для разумной жизни детей. А элементарная школа есть своеобразная организация детской жизни (золотого периода детства) - от 8-12 лет, немного больше или меньше. Точных границ периода установить нельзя.

Таков плодотворнейший принцип новой школы. Дело не в улучшении методики отдельных предметов, не в выкидывании или прибавлении той или другой части программы» не в мерах дисциплинирования, не в этих частностях, а в изменении коренным образом наших взглядов на детский вопрос, который в такой трактовке, может быть, перестанет быть только вопросом.

Разумеется, нельзя выхватить элементарную школу из, общего потока педагогического процесса. Рассматривая в общей связи все периоды воспитания, мы должны их охарактеризовать в отдельности следующим образом:

Дошкольный, возраст (до 7 лет) - период упражнения внешних чувств.

Элементарная школа (до 12--13 лет) - период упражнений инстинктов и способностей.

Ранняя юность (до 17 лет) - выявление призвания.

Юность (до 21 года) - период неоформленной специализации.

Высшая школа - точная специальность.

Конечно, здесь не захватывается вся жизнь отдельного возрастного периода целиком; берется только центральный пункт работы, важной и необходимой для ребенка, подростка, юноши, молодого человека, тот минимум, который, безусловно, должен быть проработан. Вокруг такого существенного пункта в каждом возрастном периоде может развернуться большое богатство жизни, если на нем остановится внимательный взор чуткого педагога. Монтессори сделала первый шаг в этом направлении в отношении маленького ребенка. Узость ее педагогики и чересчур постепенное

использование в широком масштабе малых достижений помешали ей углубить и расцветить богатством жизненных красок свою работу. Но исходный принцип верен и основной пункт найден верно.

Я не думаю, чтобы воспитанию можно поставить одну общую цель. Вернее, целей столько, сколько было возрастных периодов.

Уже в такой схеме, представляющей нечто вроде скелета развития педагогического процесса, мы должны чувствовать последовательную смену этапов роста, ту эволюцию жизни, которой подвергается естественно складывающаяся жизнь. Ребенок проходит сквозь существенно необходимые метаморфозы; он живет, как здоровый человек, с кровью, мускулами, нервами. И огромная задача разумного государства состоит не в том, чтобы отливать в готовые формы нужных ему для соответственных функций людей, а в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для организации детской жизни в каждый данный момент. Жить сейчас, сию минуту, уметь жить сообразно с теми потребностями, которые выдвигает возраст, есть наилучший способ подготовки себя рядом нечувствительных переходов к той форме жизненной деятельности, которая свойственна уже сложившемуся человеку. В этом и только в этом главная задача государства в деле воспитания.

V

Но можно ли уложить осуществление принципа школы как детской жизни в рамки некоторой программы, метода, организации? Полагаю, что можно.

Чем, исходя из нашей точки зрения, следовало бы руководствоваться при работе над программой? Очевидно, содержанием детской жизни в ее различных возрастах. Содержание - это не есть нечто оторванное от общей человеческой жизни, оно, конечно, исходит от жизни, но при этом преломляется через детскую призму, придающую ему характер, окраску именно детской природы. У ребят есть свои наука и искусство, имеющие своеобразное значение и выражение. В детской среде мы присутствуем при зарождении тех сил, которыми движется человечество. Мы могли бы непрестанно наблюдать, как возникают начальные формы разнообразных человеческих деятельностей, если бы умели видеть то, что есть на самом деле. Но мы слепы или близоруки, у нас сложились предвзятые точки зрения, и мы грубо считаем ребят маленькими взрослыми людьми и предъявляем им непосильные и несообразные требования. Основной наш грех - непонимание явлений детского роста.

Как бы то ни было, многочисленные и житейские, и научные наблюдения, и исследования детской жизни в конечном итоге могут помочь нам наметить, подойти к определению содержания детской жизни. В общем она складывается из явлений: 1) физического роста, 2) материального труда, 3) игры, 4) искусства, 5) умственной жизни, 6) социальной жизни, 7) эмоциональной жизни.

Строго говоря, такое деление, как и всякое, относящееся к человеку, постоянному носителю связного комплекса жизненных реакций, искусственно. Чем меньше детский возраст, тем труднее отделить одну область явлений от

другой. При составлении программы, желающей быть основанной на содержании детской жизни, необходимо принять во внимание и то, что молодые существа непрерывно растут во всех направлениях. Поэтому она должна быть программой эволюционной или вовсе не быть годной для детей.

Из семи областей, входящих в каждую детскую жизнь, область эмоциональная не укладывается в более или менее определенные рамки. Она составляет окраску всех явлений жизни и, как таковая, входит неразрывной частью во все области.

1. Для педагога очень важно знать, в какой мере складывается юный организм. Анатомия и физиология детства должны дать наконец тот материал, который является фундаментом нашей педагогики. Великолепные принципы Лесгафта не использованы еще до сих пор. Как было бы заманчиво работать и опираться на точные данные науки, обрисовывающие пределы той нагрузки, которые накладываются на детский организм его работой в школе. Практическое приложение в жизни этих знаний в виде гигиены детского возраста вполне может уложиться в программу разумной, здоровой прежде всего школы.

2. Физический, хозяйственный, лабораторный, обслуживающий труд, его допустимость, понятность и важность для детей, его роль в организме детского сообщества, его роль в повышении детского тонуса, бодрых настроений и жизнерадостности настолько важен, насколько и не исследован. Он больше всего связывает школу с явлениями примитивного приспособления. В этой области нам хорошо овладеть умением ориентироваться в смене форм труда, в постоянной эволюции инструмента - от голой руки через самодельные орудия к инструменту точному.

3. Культура игры дала бы нам, вероятно, наибольший успех в нашей школе. После Карла Гросса³ мы не можем говорить, что ее значение принципиально не обосновано. Без игры нет детской жизни, следовательно, нет серьезной формы овладения процессом приспособления. Градация игровых форм сообразно с возрастом уже не представляет таких больших трудностей в настоящее время. Мне вспоминается одно исследование детской преступности в Нью-Йорке, где автор объясняет огромный рост ее условиями жизни большого города, в котором нет простора для детской игры. Он, классифицируя детские преступления, отмечает происхождение главных видов из видоизмененной игры, сопровождаемой сильным тормозом в ее развитии в социальной жизни горожан. Конечно, речь не идет об игре как предмете, речь не идет о списке игр, в которые дети должны играть. Я разумею эволюцию игровых состояний, видоизмененное требование к игре сообразно с возрастом и культурой игры, при помощи школы.

4. Значение искусства для жизни ребенка уже достаточно признано, хотя мало выяснено. Но я хотел бы отметить, что не об обучении музыке, пению, рисованию, танцу, ритмике следовало бы думать, а о жизни детей в сфере искусства. Здесь самый трудный вопрос - материал, который дается детям. Конечно, я больше думал бы о простом бесхитром искусстве, о здоровой

радости искусства, а не самоуслаждении взрослых вокруг детей. Что следовало бы внести в программу безусловно - это развитие вкуса.

5. Полагаю, что умственная жизнь детей для нас остается большой загадкой. Нам свойственно приписывать так знакомые нам умственные навыки и формы мышления детям.

Основная тема, которую бы я поставил и которая совершенно правильно ставится многими педагогами, - это ребенок-исследователь. Нужно очень внимательно отнестись к парадоксу Дж. Дьюи в его предисловии к книге «Психология и педагогика мышления», выясняющему его убеждение в том, что «прирожденное и неиспорченное состояние детства, отличающееся горячей любознательностью, богатым воображением и любовью к опытным исследователям, находится близко, очень близко к состоянию научного мышления».

С другой стороны подходит к детскому мышлению Сеченов («Элементы мысли»). Он указывает на ценность изучения форм мышления ребенка. В умственной жизни человека (так начинает он свою книгу) только раннее детство представляет случай истинного возникновения мыслей или идейных состояний из психологических продуктов низшей формы. Он считает историю возникновения детской мысли из чувствования весьма важной для понимания умственной работы взрослого человека. Еще, пожалуй, интереснее охватить схему детской логики, такой капризной, но, безусловно, жизненной. Я настаивал бы очень определенно на необходимости для нас уметь признавать ценность детской мысли. Так как мыслительный процесс в том или другом виде сопровождает все стороны деятельности, особенно не привычной или вызывающей затруднения, то центр строения программы умственной работы ребенка лежит в специфических сторонах отвлеченного мышления, идущего от образности к более и более точным формам.

6. В области социальной жизни детей нам следовало бы приучаться рассматривать всякую группу детей, работающую в классе или живущую в детском доме, как детское сообщество, руководимое в своем развитии некоторыми, пока еще для нас неясными закономерностями. Ложность нашего прежнего представления состояла в том, что мы принимали класс за собрание отдельных единиц, каждая из которых пришла за своим собственным делом учения. Наши удачи и неудачи часто зависели не от того, как мы ведем наши занятия, а от соотношения между нашим преподаванием и уровнем текущей жизни класса. Жизнью сообщества управляют и внутренние социальные факторы (подражание, соперничество, господство, мода) и внешние - общая среда, окружающая детей, и ближайшая, непосредственно действующая на них (материальная культура, быт школы, руководящая группа учителей). Все элементы школьной и дошкольной жизни входят в сумму влияний, проявляющихся в детском сообществе. Отсюда можно вывести те связи, которые существуют между жизнью группы и отдельными ее элементами, т. е. роль здоровья, питания, труда, игры и т. д. Самая тесная связь существует между формой материальной культуры (школьного, хозяйственного, обслуживающего труда, обстановки) и видом социальных отношений.

Социальная сторона школьной жизни всегда реальна, всегда действенна, но постоянно находится вне области педагогического понимания. Разбираться в ней - значит устранять многие тормозы общения с детьми. Помочь детям организованно жить - значит устранить ряд тормозов, мешающих им продуктивно использовать свое школьное время, т.е. время организованной жизни.

VI

Что должно лечь в основу метода? Если нашей программой будет содержание детской жизни, то методом - способ осуществления этой программы. Если нашей целью станет - дать возможность детям разумно, организованно жить по-детски, то сразу возникает вся сложность и трудность проблемы. И это не удивительно: наши мысли мало работали в этом направлении. Наши познания о детях полны грубых ошибок и суеверий, которых не чужды и очень образованные люди и высококультурные деятели.

Но это общий метод работы. Обычно нас интересует частный случай - метод занятий, то, что всегда занимало главное место в недоуменных вопросах школы.

Предшествующие соображения приводят нас к мысли о драгоценности уже накопленного детьми опыта, опыта, который они получили из жизни собственными силами. Нас должен интересовать и запас детских представлений, и т.е. обработка его, превращение их в продукты высшего порядка (Сеченов), и те силы, которые побуждают их накапливать, те средства, благодаря которым происходит внутренняя работа над ними, и, наконец, самая организация этой работы, те связи, которые обуславливают совместную деятельность органических систем ребенка - нервной, мускульной и т. д. Таким образом, опорой нашего метода будет выявление накопленного детьми опыта и продуманная обработка его. Рядом с личным опытом стоит организация систематического опыта школой и сопоставление личного опыта ребенка с готовым опытом людей (готовых знаний). Именно это и происходит в реальной жизни, в реальном процессе развития. Да иначе и быть не может; чем-нибудь, каким-нибудь механизмом надо объяснить глубже и шире, чем это делал (и чудесно сделал) Дарвин, развитие человеческого интеллекта. Все дело мне кажется в том, что в реальной жизни процесс осуществляется с великими затруднениями. Школа, создавая благоприятную среду, устраняет многие из них.

Таким образом, можно сказать, что эти три формы опыта - личный, организованный и готовый - действуют в жизни отчасти прерывисто, скачками. Наша методическая задача - связать в единый процесс, поставить в обдуманную нами зависимость эти три вида опытной деятельности ребенка, школы и жизни. Но в жизни существует еще процесс закрепления результатов опыта. Он силен в той части, которую я раньше назвал поддерживающей, консервативной, образовавшейся в силу социальной наследственности в течение длительного периода приспособления; здесь выработались определенные навыки путем повторных упражнений. Если школа хочет работать прочно, не распыляя своих сил, то она должна внести в свою практику культуру упражнений,

закрепляющих полезные изменения физического и психического состояния, которые выявляются в результате деятельности опытной. Опыт - исходная точка метода, упражнение - его закрепляющая часть. Обработка опыта, установление связи его трех форм и упражнения вызывают новые потребности, культура которых ведет к росту культуры молодой жизни.

Что же мы должны делать?

Ценность - 1) личного жизненного опыта (опыта неорганизованного), 2) организованного опыта школы и 3) опыта законченного (опыта расы, готового знания) приводит нас к разработке методов, устанавливающих соотношение между ними. Мы должны уметь выявить материал личного опыта, его подвергнуть обработке, на основании полученных выводов организовать в школе занятия, дополняющие пробелы личной деятельности, контролируемые, опровергающие или утверждающие верность наблюдений ребенка (в чем бы они ни заключались), а затем устанавливать аналогии с уже готовым опытом человеческой деятельности (в искусстве, труде, науке).

Важна не сумма знаний, а насущная, выходящая из жизни и ясно ощущаемая необходимость в них (В.Оствальд⁴), установление путей, связующих свой метод добывания знаний с тем, что добыто другими. Этот опыт двигает и ободряет маленького человека. Такова первая часть метода. Вторая часть - установление соответствия между силами ребенка, его возрастными возможностями и индивидуальными склонностями и работой школы. Если стать на точку зрения эволюции образовательного процесса и захватить все богатство жизни, могущее быть использованным ребенком в различные периоды его роста, то должно признать, что существует и наука, и искусство шестилетнего, равно как и десятилетнего ребенка. Разница с нашей наукой и искусством лежит в средствах познания и той степени точности, глубины деятельности, которая зависит от этих средств. Точность суждений, отчетливость внутренних переживаний и богатство их выражений вовне - главные отличия научного работника и художника от ребенка. Третья часть метода - культура упражнений всякого рода в связи, конечно, со всей остальной работой. Здесь важнейшая сторона - соответствие форм и средств упражнений с потребностями роста ребенка. То, что сделала Монтессори в одной узкой области, должно быть распространено как принцип на весь педагогический процесс.

Четвертая часть - использование среды, материальной и социальной, окружающей ребенка, имея в виду то влияние, которое оказывают на детскую жизнь оба эти фактора. Ибо весь педагогический процесс как сложное явление социального порядка направляется в ту или другую сторону, изменяется качественно или количественно в зависимости от изменения среды (в широком смысле слова).

Пятая часть метода - способ работы над собой, своим жизненным продвижением, вызывание в себе явлений роста собственной личности, углубление коллективной педагогической работы. Этот процесс неизменно предшествует всякой настоящей, живой педагогической работе. Это обычное, но не осуществленное сознательно «уча, учимся».

Параллельно с разумно осуществляемым развитием ребенка происходит рост личности педагога. Эта часть чрезвычайно сильно зависит от организации общей педагогической работы, в которую входит и каждый отдельный педагог, и организованные группы педагогов.

Таким образом, можно мыслить весь педагогический процесс в его целом, захватывающем и среду, и школу, и ребенка, и педагога, индивидуальную и общественную работу, содержание, метод и организацию школьной деятельности.

...Теперь можно указать, что главная часть предыдущих мыслей могла бы быть уложена в схему, объединяющую программу и метод чисто школьной работы. Эта схема представляется мне в таком виде:

Метод / Содержание	Личный опыт детей и его проработка	Организационный опыт школы	Готовый опыт (знания)	Упражнения
Материальный труд				
Игры				
Умственная работа				
Социальная деятельность				
Физическое развитие				

Статья вторая

I.

Школа, организующая детскую жизнь, должна заняться изучением элементов (деятельностей), из которых эта жизнь складывается. Чтобы разрешить такую задачу, придется опираться на факты детской жизни, как она протекает в естественных условиях среды. А отсюда является связь школы с изучением среды, без чего мы не можем понять детской жизни.

Поэтому мы мыслим школу не как школу «вообще», а как школу «в данных условиях». Условия, среда определяют характер работы школы.

а) Мы изучаем среду через детей, в детском освещении, преломленную сквозь детскую призму. Вот для этого мы и ставим перед собой как исходную проблему нашей педагогической работы содержание детского опыта, который ребенок уже приобрел, охраняя себя, трудясь, ища средства для выражения

вовне своей внутренней жизни, размышляя и вращаясь в обществе детей и взрослых.

Каждый практически работающий учитель знает те обыкновенно как бы случайно появляющиеся моменты, полные почти всегда глубокого очарования, когда он чувствует, что не нужно «учить», а просто и душевно беседовать с детьми, когда детская речь, разливается без удержу, когда хочется продлить прелестное настроение, равно захватывающее и ребят, и взрослого... Здесь развертываются самые ценные стороны того детского отношения к жизни, которое явилось в результате приобретенного опыта.

Но не в одних беседах, случайных или организованных, выявляется детский опыт. Его можно наблюдать в работах, играх, выразительных движениях, приобретенных навыках, привычках; если взять большую группу детей и определить характерные, повторяющиеся явления жизни, которые в тех или других формах обычно выявляются у них, то перед нами развернется общая картина, отражающая среду сквозь детскую призму. Но есть отражения, свойственные тому или другому ребенку: они дадут нам возможность более индивидуального подхода к нему. И то и другое очень важно для учителя.

б) Нельзя, разумеется, ограничиться тем, что мы получаем от детей. Мы сами должны изучить ту среду, в которой возникают интересующие нас явления детской жизни. Мы вовлекаемся в ознакомление с окружающими нас людьми, семьями, обществами. Идя от простого наблюдения, сопоставляя его результаты с тем, что мы слышим от детей, мы втягиваемся мало-помалу в более серьезное, объективное изучение среды, мы ставим для себя более глубокие задачи, и в конце концов находим, что единичных наших сил мало, что надо опереться на устойчивый метод изучения. Мы ищем опоры, помощи, мы идем к товарищам, ищем центра, могущего нас поддержать в наших запросах.

Для учителя важны эти две точки зрения - детская, индивидуальная, специфическая и объективная, приближающаяся к научной. Одна дополняет другую. Одна дает толчки, возбуждает интерес, другая проверяет, учитывает, объясняет.

II.

Глубокая задача для учителя - понимать и ценить детскую жизнь. Перед ним развертываются причудливые, как бы нестройные проявления ребенка; он проникает в источники детских деятельностей, отделяет случайные моменты от постоянных, различает главное и детали, в его уме мало-помалу складывается картина внутренней целесообразности при известном внешнем беспорядке, который неизменно сопровождает всякую одухотворенную человеческую деятельность, а в особенности детскую. Учитель иногда поощряет, иногда останавливает, утешает; для него вырисовывается шаг за шагом, ценой больших сомнений и нелегких переживаний, и цель своей работы, и способы ее осуществления. Работать надо много и упорно.

Только в начале своей деятельности учитель может говорить: «Мне кажется, я чувствую, что это так». Начало, особенно если оно сопровождается горячим одушевлением, душевным подъемом, таит в себе много верного,

идущего от педагогического инстинкта. Рано или поздно инстинкт отшлифовывается, дает толчки пониманию, разумной направляющей мысли, создает перспективы будущей работы, и учитель не только чувствует, но и разбирается, понимает и строит свою школу сознательно.

Первым этапом в его понимании и служит изучение детского опыта. В изучении этом важны как самое происхождение, так и способ его накопления.

Как получился опыт ребенка? Откуда появилась у него ориентировка в окружающем, в известной мере достаточная для того, чтобы жить? Почему создалась уже у ребенка, далеко прежде чем он попал в школу, оценка разнообразных жизненных явлений, во всем их подавляющем количестве?

Ответ может быть только один – это произошло благодаря деятельности ребенка, т.е. тому, что он уже учился, напряженно, плодотворно шел верным путем, даже вопреки многочисленным помехам, стоящим на его дороге. Огромное значение имел материал, над которым ребенку пришлось работать, т.е. те жизненные явления, которые охватывали его со всех сторон.

Первоначально жизнь для ребенка – лес, в котором страшно заблудиться, хаос, который не поддается оценке. Ребенок недоумевает, обращается взором на все яркое, слух его привлекают резкие звуки; он весь направляется в сторону поразившего его органы восприятия явления, у него появляются типические жесты, создающие движения к поразившему факту или от него. Но это уже оценка, это уже работа мысли. Ребенок еще раньше своего приспособления к среде изучает себя, свои движения, ощущает препятствия, наслаждается при их преодолении, чувствует боль, сытость, жажду, тепло, холод. Он упражняется в познании равновесия своего тела и в результате ходит, оценивает пищу, пробует свои силы, словом, вырабатывает свое отношение к тому, что происходит внутри и вне его тела, т.е. размышляет.

Это период настоящего детского учения, единственная, к сожалению, эпоха в жизни ребенка, когда ему самому нужно учиться, когда он чувствует насущную необходимость учения. И такое учение единственно жизненно. Никогда в дальнейшем – в школе, в университете – не применяется с такой силой правильный метод образования. Импульс учиться в силу насущной необходимости, подобный импульсу Ломоносова, погнавшему его из Холмогор в Москву, встречается тем реже, чем старше человек, и тем чаще, чем человек талантливее. Он захватывает только больших людей, крупных исследователей, про которых можно сказать, что они столько же ученые, сколько и художники. Он захватывает истинных художников, которые столько же художники, сколько и проникновенные мудрецы. Они сохранили драгоценные черты детства.

Вообще же взрослые люди являются свидетелями утраченного в гораздо большей степени, чем носителями приобретенного. Они «стертые монеты».

Итак, мы должны опираться на стремление детей учиться. Первым нашим завоеванием в этой работе является богатый запас детского опыта, детского знания, приобретенного детьми в результате их разнообразных деятельностей. Пока мы мало разбираемся в этих вопросах. Наше «умное» воспитание очень похоже на воспитание маленького Обломова: за ним неотступно бегали няньки

и мешали ему соприкоснуться с тем богатством жизни, которое ему нужно было. С таким сопоставлением соглашаться очень обидно, а все-таки наша программа и наши методы сводились к надеванию умственных и моральных шор и наглазников на ребенка. Мы недалеко ушли от обломовских нянек.

В результате мы выпускали из наших школ, низших, средних и высших, людей, не знающих, что делать со своими силами.

А ведь надо же не только констатировать жизненные импульсы к разумному учению, а укрепить и продолжить их на всю дальнейшую жизнь. В этом колоссальная задача педагога. Для этого надо внимательно пересмотреть само содержание учения (программу) и его метод; то, что у детей в школе рано пропадает охота, вкус к учению, должно казаться глубоко ненормальным и опасным.

Единственное назначение школы и учителя - организовывать разнообразные деятельности детей, все время их изучая. Программу надо строить не по «предметам», а по деятельности ребенка.

Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. Т. 2.- М., 1980.- С. 40-54.

Примечания

¹- Холл, Стэнли (1846-1924) - американский психолог и педагог, один из создателей экспериментальной педагогики. Отрицал влияние социальной среды на развитие ребенка, недооценивая роль воспитания и формирования личности. Его система сыграла реакционную роль в развитии теории воспитания и обучения.

² - Социальная наследственность по С. Т. Шацкому - это обычаи, традиции, взгляды окружающей ребенка среды, которые передаются из поколения в поколение и под воздействием которых происходит формирование личности ребенка. С. Т. Шацкий видит задачу педагогики в тщательном и глубоком анализе факторов воздействия, среды на ребенка, чтобы использовать полезные социокультурные влияния в педагогическом процессе. В современной литературе термин «социальная наследственность» используется в том же значении, что и у С. Т. Шацкого.

³ - Гросс, Карл (1861 - 1946) - немецкий психолог, автор исследований об игре животных и ребенка.

Гросс правильно отмечал важную роль игры в развитии ребенка. Однако, рассматривая игру как средство «естественного саморазвития», он недооценивал социального значения игры и роли воспитания в формировании психики.

⁴ - Оствальд, Вильгельм Фридрих (1853-1932) - ученый-физик, химик и философ-идеалист. Кроме работ в области физики и химии известен как автор «энергетической теории», одной из разновидностей «физического идеализма», в основе которой лежит попытка мыслить движение без материи.

В.Н. Сорока-Росинский

ДЕТСКИЙ ДОМ. ОТ ПРИНУДИТЕЛЬНОСТИ К ДОБРОВОЛЬЧЕСТВУ

СОРОКА-РОСИНСКИЙ ВИКТОР НИКОЛАЕВИЧ (1882-1960), педагог. Россия, СССР.

Был единственным ребенком в семье офицера. Дружил с солдатами, они заботились о нем, рассказывали сказки, пели солдатские песни. Любимыми героями С.-Р. стали Петр I и Суворов. Обучаясь в гимназии, готовил себя к военной службе. Но закончив в 1906 году университет, понял, что его призвание - педагогика. Много лет работал в известной Стрельнинской гимназии Петербурга, в 1918-1920 гг. - в престижном Путиловском училище, везде зарекомендовал себя как специалист высокой квалификации.

В 1920 г. С.-Р. создает «Школу социально-индивидуального воспитания им. Достоевского» (ШКИД), которая и сделала его широко известным, поставив в один ряд с такими замечательными педагогами как Шацкий, Блонский, Пистрак, Макаренко. В 20-е гг. о ШКИД знал весь Питер, а в 1927 г., когда выпускники школы Белых и Пантелеев написали увлекательную книгу «Республика ШКИД», узнала и вся страна. Сам С.-Р. уже в 1950-е гг. приступил к работе над книгой «Школа Достоевского», но не успел завершить ее, хотя и рассказал о школе многое. Первыми учениками ШКИД стали дети из числа запущенных, беспризорных, нравственно-покалеченных уголовным миром. Тогда в Петрограде были и другие подобные школы-интернаты: пять для беспризорных мальчиков и один - для девочек. Деятельность этих школ, как и педагогов, оценивалась по результатам: убегают ли дети из школ, как они учатся, кем становятся. В творчестве педагогов пока не ограничивали.

Свою педагогику С.-Р. называл «суворовской». Возможно, сказались воспоминания детства, но скорее всего она лучше других отвечала характеру и образу жизни воспитанников школы, похожих сначала, как писал С.-Р. на «волчат, загнанных в клетку». Он по своему обратился к суворовским «быстроте, глазомеру, натиску», ответив на вопрос: «Что делать, чем занять детей?» в условиях, когда при школе имелись полуразрушенные мастерские, самообслуживание только налаживалось, а сельскохозяйственных угодий вообще не было. Значит, остается только учеба, но не обычная, а напряженная, такая, чтобы за 4 года ученики ШКИД не уступали бы по знаниям выпускникам благополучных школ и могли поступать в средние и высшие учебные заведения. «Натиск» на «учебу с энтузиазмом», осуществлялся изобретательно, сочетаясь с игрой. Ребят увлекла сама цель: «Я могу стать кем захочу: учителем, инженером, врачом, журналистом». Поскольку все же рвение к знаниям было у воспитанников разным, то их разделили на Два отделения не

по возрасту и уровню подготовки, а по желанию учиться. Программы отделений почти не отличались друг от друга, но темпы их освоения оказались очень разными. По такому же принципу формировались и отделения в дальнейшем.

На активное овладение знаниями влияло и другое открытие - девиз «*Всякое знание превращать в деяние*». Все началось с библиотеки, чтения вслух, от него перешли к декламации, а затем - к инсценировкам. Последние перенесли на учебные предметы: литературу, немецкий язык, историю. Разыгрывались сцены, исполнялись роли, проходили дискуссии. Без знаний они были бы невозможны, и ребята ощущали их пользу. Инсценировки стали одним из основных приемов обучения детей. Игры и их элементы вводились в преподавание, уроки и даже в домашние задания. На игровом начале проходили в ШКИД «*учеты*» - красочно оформленные традиционные демонстрации достижений школы и ее отдельных учеников. Проводились они гласно, с гордостью и достоинством, в присутствии гостей. Один такой хорошо продуманный и талантливо исполненный ребятами «учет» помог ШКИД заполучить в свои шефы торговый порт города.

Школьная жизнь строилась на основе *самоуправления*. После ужина тут же в столовой при всех школьниках принимались рапорта от воспитателей, старост, дежурных о сделанном за день, происшествиях и успехах. Докладывал и заведующий: где был, с чем вернулся, что удалось добыть в столь трудное и голодное время. Задавались вопросы, велось обсуждение. Так родилась «Летопись», что-то вроде коллективного дневника, куда заносилось самое существенное из ежевечерних отчетов, записи педагогов, старост, гостей. По сути «Летопись» стала историей школы, к содержанию которой относились с вниманием и ревностью. Каждый интересовался, в связи с чем в ней упоминается его имя.

Важной чертой педагогики С.-Р. является ориентация на личность педагога. В своей книге о ШКИД он рассказывал об основных «*породах педагогов*»: теоретисты, реалисты, утилитаристы, артисты, интуитивисты. У каждой из них есть свои достоинства и недостатки. Хуже, когда педагог вообще без «породы», безлик. В своей школе С.-Р. собрал прекрасный педагогический коллектив.

ШКИД неповторима, как неповторим Царскосельский лицей, хотя удивительно, но исследователи находят нечто общее в этих двух учебных заведениях, столь далеко по многим параметрам отстоящих друг от друга. Возможна их схожесть в отношении к учебе, в ее объемности и увлеченности ею, в уважении к воспитанникам, в том, что педагоги постигали природу ребенка и шли за ней. Они похожи даже формой, в которой проводился публичный экзамен в лицее и «учет» в ШКИД. Викниксор, как звали своего наставника шкидовцы, пережил ленинградскую блокаду и еще обучал у себя дома безвозмездно группу из 6-7 детей, но «с условием», чтобы к нему присылали самых трудных.

Детский дом

(...) Детский дом рассматривается нами, сторонниками социально-трудового воспитания, как детская трудовая коммуна, где дети и воспитательский персонал составляют тесную группу содружественного творчества.

Конечно, наш детский дом в том виде, как он существует сейчас, нас далеко не удовлетворяет. И сейчас в нем еще много пережитков старого. На детском доме более, чем на всяком другом учебно-воспитательном учреждении, чувствуется, что это создание переходного времени. Много, очень многое нужно в детском доме изменить для того, чтобы он мог с полным правом носить название учреждения социально-трудового.

Сейчас его казарменного типа дортуары, где в одной комнате спят порой 20-30 детей, в лучшем случае 10-15 человек, отсутствие достаточного, количества комнат для свободного творчества отдельных детей, конечно, налагает определенный отпечаток на детскую психику и на детское развитие. Общение всей детской массы, хотя и разбитой на группы в 25-30 человек, в течение всего дня и всего вечера, невозможность уединиться, труд и отдых в непрерывном сообществе других детей - всё это, безусловно, утомляет и принижает творческую способность каждого отдельного ребенка (...)

Как же мы себе мыслим будущий детский дом?.. Что для нас совершенно бесспорно - это первое: будущий детский дом не будет иметь спален-казарм, и второе: будущий детский дом будет представлять помимо общих зал и помещений отдельные уголки и уголки, где каждый ребенок согласно своим вкусам и наклонностям создаст себе уголок творчества и отдохновения (...)

(...) Для полного слияния работ школы и детского дома и единого педагогического воздействия необходимо установить тесную организационную связь детского дома и школы. При установлении распорядка дня в детских домах план этот должен обсуждаться на совместном заседании педагогического совета детского дома и школы.

В педагогических советах школы должны принимать активное участие воспитатели детских домов; также необходимо вхождение в педагогический совет детского дома представителя от педагогического совета школы.

Совместная работа педагогического совета школы и детского дома не только желательна, но и необходима. Иначе работа детского дома не может правильно идти. (...)

...Так как школа должна быть открыта на весь день и заполнить весь день ребенка, удовлетворяя полностью все его потребности, то детский дом является домом, куда ребенок приходит отдохнуть от шумной жизни, которую он проводит в школе. Здесь он может сосредоточиться, продумать весь свой день. Таким образом, детский дом или детское общежитие для старшего возраста является местом отдыха и ночлега. Вопросы питания в будущем также всецело будут принадлежать школе. (...)

...II января с. г. на экстренном заседании коллегии сектора социального воспитания с участием специалистов был подвергнут обсуждению вопрос об изъятии трудновоспитуемых детей из детских домов и школ нормального типа

и о создании в губернском масштабе сети специальных учреждений для таких детей. (...)

Это дети, которые по особенностям своего душевного склада не могут ужиться спокойно в рамках школы обычного типа. Переживаемое нами бурное время отпечаталось на их лексике, сделав ее повышенно-возбудимой и увеличив ее активность до степени, совершенно иногда неприемлемой при тех условиях, в которых ныне приходится вести преподавание и воспитание в большинстве из школ.

Такие дети, будучи часто очень талантливыми и способными импонировать своим товарищам, могут сорвать занятия с целым классом, - буйные, невыдержанные, иногда страшно запущенные в педагогическом отношении, нервные и очень легко заражающие своими настроениями товарищей, они легко превращаются в вожаков, ведут за собой класс и создают в нем такое стадное настроение, при котором не может быть и речи о сколько-нибудь планомерном обучении и воспитании.

Таких детей-бунтарей по натуре, буянов и истериков, старая школа просто выбрасывала за борт, не заботясь об их дальнейшей участи и совершенно не смущаясь тем обстоятельством, что из этих-то отброшенных детей и выходили впоследствии очень талантливые люди и вырабатывались яркие индивидуальности.

Но в нашей новой школе эти дети должны стать предметом особенно тщательного попечения, ведь, может быть, это именно дети того будущего, к которому мы стремимся, которое мы лишь неясно чувствуем; ведь, может быть, тот самый факт, что эти дети никак не могут уместиться в рамках нашей школы, говорит лишь о том, что они это будущее отражают уже на своей психике, чуют его своими нервами, уже воспринимают его гораздо лучше нас своей тонкой детской интуицией - ведь нередко устами младенцев гласит сама истина.

Для таких детей нужна особая школа, нужны особые методы воспитания, способные дать надлежащий выход той буйной беспокойной энергии, которой полны эти дети.

Подобные школы индивидуально-социального воспитания для трудновоспитуемых детей должны быть созданы в каждом районе Петербурга, и ныне организация таких школ поручается секции индивидуально-социального воспитания при Петербургском отделе народного образования.

Для разработки вопросов о типе таких школ, о постановке в них воспитания и обучения, об управлении ими и об отношении их к школам обычного типа, а также к школам для дефективных детей создается особая комиссия, в состав которой войдут специалисты по детской психологии и по воспитанию морально дефективных и педагогически запущенных детей, а также представители Петербургского от народного образования и педагоги школ обычного типа.

В настоящее время Петербург располагает лишь двумя учреждениями индивидуально-социального воспитания - институтом индивидуально-социального воспитания и недавно открытой школой имени Достоевского.

Кроме того, уже готовы к открытию еще три детских дома-школы для трудновоспитуемых.

Сорока-Росинский В. Н.
Педагогические сочинения,-М., 1991.- С. 136-138.

От принудительности к добровольчеству

I.

Принудительность и добровольчество в процессе воспитания могут рассматриваться трояким образом: либо как два противоположных и взаимоисключающих принципа» либо как начальная и конечная стадии одного и того же педагогического процесса, либо, наконец, как гармоническое сочетание обоих этих начал во всей длительности процесса воспитания. (...)

...В старорежимной, и в либеральной педагогике добровольчество и принудительность рассматриваются как два противоположных и взаимоисключающих принципа.

Но принудительность и добровольчество могут рассматриваться и иначе, а именно как начальная и конечная стадии одного и того же педагогического процесса, в котором на первых порах дело ставится по принципу обязательности и вытекающего отсюда принуждения, но затем мало-помалу переходят к добровольчеству, все большая и большая часть работы предоставляется свободному выбору воспитанников, прежде обязательные для них виды деятельности начинают выполняться уже добровольно, и, наконец, свободная инициатива, самодеятельность и добровольная работа становятся основой всей жизни школьного коллектива.

Возможно еще иное понимание взаимоотношения этих двух принципов - и тот и другой считаются одинаково необходимыми в деле воспитания, но не всегда сводимыми один к другому; при таком понимании сферы приложения и начала принудительности и начала добровольчества разграничиваются; одна часть школьной жизни протекает в порядке обязательности, другая - в порядке добровольчества, причем эти два течения дополняют друг друга, но отнюдь не смешиваются. Так, например, можно мыслить взаимоотношение классных занятий, обязательных для каждого из учащихся, и клубных занятий, всецело предоставляемых свободному выбору детей. (...)

В учебном заведении, о коем в данном случае будет идти речь... добровольчество рассматривалось лишь как один из необходимых элементов школьной жизни и как один из методов воспитания инициативы учащихся и проведения в жизнь школы начала сознательной и строгой самодисциплины, индивидуальной и коллективной. При этом развитие добровольческих навыков ставилось в связь и в зависимость от развития других общественных и этических навыков, которые и логически, и хронологически должны были в своем развитии предшествовать развитию добровольчества.

Но на практике обнаружилось интересное явление - воспитание добровольчества пошло гораздо успешнее, чем воспитание других навыков; оно, не будучи... главной целью, обогнало в своем развитии воспитание таких,

например, навыков, как умение организованно вести коллективную работу, как способность к волевой задержке, как более сложные формы самоуправления.

Тем интереснее выяснить, почему даже при таких скромных и суженных заданиях получилось такое сравнительно форсированное развитие добровольческих навыков и какими причинами оно было обусловлено. (...)

По месту своего воспитания и рождения большинство воспитанников - горожане, дети рабочих - 50% и советских служащих - 35%; многие из них можно сказать, насквозь пропитаны вредными испарениями большого города, пережившего и революцию, и голод, и разруху; имеются мальчики, представляющие собою классическую картину нравственного одичания, обусловленного отравлением с детских лет всей психики ядовитой атмосферой большого города.

Наиболее характерной особенностью воспитанников, преимущественно воспитанников первого приема, является особый вид озорства, развившийся на почве общей нравственной распущенности и сознания своей безнаказанности и выражающийся в предумышленной грубости, в стремлении проявить свою волю путем нанесения кому-нибудь оскорбления и обиды или причинения боли. Эта грубость - соединение грубости прирожденной и приобретенной, причем сюда присоединяется еще элемент бравады - грубость принимается за молодечество, и мальчик кичится ею перед товарищами.

Постоянная нецензурная грубость как украшение речи, систематическое непослушание и, больше того, стремление действовать вопреки правилам общежития, вспыльчивость, доходящая до иступления, постоянно повышенная нервность, «буза», т. е. преднамеренное и ничем не мотивированное нарушение дисциплины, и травля воспитателей - таковы были типичные проявления душевной жизни наших питомцев.

В интернатах нормального типа такие воспитанники были совершенно нетерпимы - они срывали всю жизнь и являлись постоянным источником всякого рода безобразий, они заражали своим примером всех товарищей и бывали иной раз такими властными и авторитетными в глазах своих сотоварищей коноводами, что, по-видимому, в некоторых случаях вся жизнь детских домов руководилась не столько педагогическим их персоналом, сколько этими коноводами, - нередко" характеристики присылаемых воспитанников сопровождаются следующей и выразительной припиской: «Педагогический совет в случае дальнейшего пребывания данного мальчика в детском доме слагает с себя всякую ответственность за ход учебно-воспитательного дела».

Второй характерной чертой поступающих в наше учреждение мальчиков является какая-то особенная страсть к разрушению, к порче всего, что ни попадется под руку, к разрушению бессмысленному, бесцельному - продырявливается картина, висящая на стене, вышибаются оконные стекла, вывинчиваются ручки у дверей, разбиваются электрические лампочки, портятся и разламываются парты, столы и стулья, рвутся и жгутся книги и т. д. И все это делается без всякой надобности, без всякой пользы для себя, просто из-за особой страсти к разрушению, которая в свое время заставляла вандалов

истреблять все вещественные проявления высшей, но чуждой для них культуры. К такому разрушению ради разрушения присоединяется еще разрушение из-за небрежности или для каких-нибудь своих надобностей - разламывается парта из-за двух-трех понадобившихся винтиков, вырывается страница из книги, чтобы свернуть папироску, выламывается доска из шкафа, чтобы помешать ею в печке, и т. д. Сюда добавляется еще какое-то особое умение загадить, замусорить, попортить все, с чем только ни приходится соприкасаться, - на что, кажется, солидна изразцовая голландская печь, но даже для нее пришлось установить чуть ли не специальное дежурство, чтобы прекратить выламывание целых кирпичин. А уж что касается склонности превращать в уборные спальни, коридоры и залы, то на этом фронте пришлось вести долгую и упорную борьбу.

Таковы были воспитанники, пришедшие в нашу школу. Было бы очень трудно дать короткую, но хоть сколько-нибудь выразительную характеристику этих воспитанников, так как здесь действительно всяк молодец на свой образец.

Лишь в проявлениях их коллективной жизни можно наметить некоторые постоянные черты - очень повышенную нервность и эмоциональную возбудимость, весьма пониженную способность к волевой задержке, склонность ко внушению, к самовнушению и к взаимозаражению. Коллективная жизнь воспитанников школы протекает обычно по типу общего увлечения каким-нибудь делом, которое постепенно растет, развивается, достигает размеров какой-то массовой мании, а затем постепенно стихает и в случае удачной обработки со стороны педагогического состава школы укладывается в определенные рамки, в которых оно затем и продолжает существовать как одна из сторон общешкольной жизни.

II.

При таком составе воспитанников дело воспитания представляло чрезвычайные трудности.

Надо было твердо определить стиль воспитания, надо было ясно представить себе методы, посредством которых можно было бы осуществить положенные в основу его принципы и, наконец, что всего труднее, внимательно изучать приемы воспитания, изучать в процессе практической работы, часто делая ошибки и на ошибках учась, как не надо было поступать, наблюдая, что удалось и что не удалось, почему был успех и почему вышла неудача. Разумеется, с самого начала было ясно, что в нашей школе не может быть места свободному воспитанию. Но точно так же было очевидно, что построить все дело лишь на одном принудительном начале еще менее возможно, чем в школах нормального типа, с уравновешенными и покорными воспитанниками, - с нашими «бузовиками» надо действовать иначе.

Одним из основных методов нашей школы является следующее: постоянный надзор, педагогическое использование всех душевных особенностей воспитанников и надлежащее направление и культура их душевной энергии, так как во многих случаях потому-то они и стали

трудновоспитуемыми, что их душевная энергия не находила целесообразного выхода и расходовалась либо зря, либо в уродливых формах.

Первое, с чего начала школа, были хозяйственные трудовые процессы, так как коллективный, общественный и правильно организованный труд уже сам по себе является одним из могучих орудий нравственного и общественного воспитания.

Итак, организованное участие воспитанников во всех отраслях школьного хозяйства - таков наш исходный пункт.

В начале этого пути мною была сделана одна поучительная ошибка, обнаружение которой и способствовало нахождению верного направления: как-то раз я сгоряча назначил за какой-то Проступок одного мальчика на сверхурочную работу - велел ему вымыть лестницу - самое обычное дело, которое он всегда проделывал довольно охотно. Но на этот раз мальчика было не узнать - он плакал, упрямылся, ворчал, долго возился с лестницей и прескверно ее вымыл.

Вывод отсюда был вполне очевиден: труд никогда не должен трактоваться в школе как наказание.

И еще один вывод как предположение: нельзя ли поставить труд как некоторое преимущественное право?

Весь путь приучения наших воспитанников к организованному Общественному труду можно разделить на три стадии.

На первых порах дело шло очень туго: мальчики не только ленились, но и проявляли особого рода «аристократизм» - «не желаем работать, мы не лошади, на то есть прислуга».

И действительно, «аристократы» работали на первых порах так, как будто бы и в самом деле были прирожденными белоручками, - вяло и неохотно, все время ворча и всячески отлынивая от дела. Сперва не сразу даже удавалось заставить их приняться за дело - стоят кучей и на все уговоры ни с места; всякий отнекивается, ссылаясь на товарищей: «Я один работать не буду - пускай все работают». Только когда мы стали каждому назначать определенный урок, тогда только начиналась работа, да и то при условии постоянного надзора и понукания со стороны воспитателей.

Уборщицы прямо отказывались от сотрудничества с мальчиками, говоря, что от них нет никакой помощи, а только одна помеха. Немного помогали и педагогические воздействия по типу естественных последствий - ведь нельзя же, было доводить дело до того, что в школе грязь станет давать свои естественные последствия в виде болезней, или прекратить топку печей из-за незаготовки дров. Приходилось прибегать и к наказаниям, но и здесь арсенал средств быстро исчерпывался.

Неумение воспитанников жить и работать коллективно выражалось также и в том, что на первых порах все попытки организовать какое-либо самоуправление неизбежно терпели полный крах - на школьных собраниях либо безмолвствовали, либо шумно, всей оравой витийствовали о чем угодно, но дальше дело все-таки не шло. Выборных старост никто не слушал, да и в старосты никто не шел, так что приходилось их назначать, равно как и

дежурных, причем общественная роль и тех и других частенько сводилась к тому, что они становились козлами отпущения во время массовых бесчинств.

Трудное было время. Тем не менее педагогический персонал, равно как и технические служащие, не сдавался; те из них, кто не сбежал из школы, не вынеся ее каторжной работы, упорно вели свою линию, неуклонно требовали выполнения заданий и, когда это было необходимо, личным примером заставляли работать ленивых. Кстати сказать, на первых порах этот личный пример был принят довольно-таки юмористически:

«Работайте, пожалуйста, а мы не такие дураки, чтобы работать за спасибо».

III.

Второй период наступил тогда, когда воспитанники постепенно пришли к убеждению, что от постоянного регулярного труда им не отвертеться, что школа сумеет добиться от них требуемой работы. С другой стороны, к этому же времени создалась уже привычка к регулярному труду, а вместе с тем стала сказываться разница между прилежными и лодырями: раз все равно приходится работать сообща, то уже не безразлично, какой тебе попадет товарищ по работе - с одним скорее кончишь, а с другим чуть ли не двойную работу придется нести.

Это обстоятельство было учтено; воспитатели стали вести широкую пропаганду трудового принципа, хвалили и поощряли усердных и ловких работников, относительно лодырей указывали, какой вред наносится обществу тунеядцами и неисправными людьми, а кроме того, всячески старались затронуть чувство соревнования, спортивную жилку, бьющуюся в каждом мальчике.

И теперь эти слова стали встречать совсем иной отклик, чем прежде, когда они выслушивались как скучная и нудная мораль. Теперь в общественном мнении воспитанников произошел перелом; если раньше молодецеством считалось умение отвертеться от работы либо не выполнить ее, несмотря на прямое распоряжение воспитателя, то теперь молодецеством начинает мало-помалу считаться иное - ловкость в деле, трудоспособность, умение быстро и хорошо выполнить порученное дело. Над лодырями начинают подтрунивать, а труженников уважать.

Когда, таким образом, из общей массы воспитанников выделилось ядро трудовиков, и общественное мнение школьников радикально изменилось в их пользу, должность старосты становится мало-помалу почетной; ребята знают теперь, кого надо выбирать и в старосты теперь идут охотно, с чувством гордости за полученное от товарищей одобрение. На старост сами воспитанники начинают смотреть как на естественных и весьма нужных организаторов труда - с хорошим старостой все идет гораздо лучше, чем с бестолковым или нерадивым.

Теперь можно было перейти и к следующему этапу - от задавания индивидуальных трудовых уроков к урокам коллективным; например, теперь при распиловке дров просто указывалось, сколько и в какой промежуток

времени должен напилить такой-то класс или партия, а дети уже сами принимались за дело и сами, через старост, организовывали дело иногда по принципу разделения труда, а иногда просто путем разбивка задания на отдельные части для каждой из партий.

При такой обстановке скоро заговорило соревнование уже не индивидуальное, а коллективное, что и было использовано школой; соревнование стало усиливаться, и наступил период прошлым летом, когда всю школу захватил массовый порыв коллективного трудового соревнования, ставший, как это всегда водится в таких случаях в нашей школе, массовым заражением - классы наперебой друг перед другом старались побить рекорды в пилке дров и очень гордились, когда добивались первенства.

Разумеется, при таком темпе работы надзор со стороны воспитателей за выполнением ее стал мало-помалу излишним - ребята вполне справлялись сами, оставалось только задать работу и принять ее. Значение старост еще больше повысилось выборное начало вполне окрепло, и старосты из простых очередных исполнителей распоряжений по школьному хозяйству превращаются теперь в организаторов всей товарищеской трудовой жизни: они сами назначают всюду дежурных и наряды; то же начинают делать и другие старосты, по кухне и по гардеробу, и, таким образом, начинает складываться новая форма самоуправления - разделение должностных лиц на две категории: на ответственных работников - организаторов-старост и на простых исполнителей - назначаемых старостами дежурных.

Эти изменения отражаются и на других сторонах школьной жизни.

Наши воспитанники еще до этого периода делились по поведению на три разряда: в I разряде - те, кто за неделю не получил ни одного замечания, в III-совершившие крупные проступки (кража, грубость, самовольная отлучка и т.п.) и во II - все остальные; разделение это производилось так: в конце каждой недели на классном собрании воспитанников рассматривается вся жизнь класса за истекшее время, обсуждается поведение как отдельных воспитанников, так и всего класса в целом, обсуждаются полученные каждым замечания, и в результате всего происходит разбивка воспитанников по разрядам; спорные случаи решаются голосованием, причем всем недовольным предоставляется право апелляции к педагогическому совету, который у нас собирается точно так же еженедельно. Сначала к этим разрядам ребята отнеслись иронически, но, когда трудовое настроение, описанное выше, naroslo, оно оказало влияние и на эту сторону жизни; здесь также произошел перелом - быть в III разряде перестало казаться молодечеством и, наоборот, I разряд начинает действовать на развившееся уже чувство соревнования, будит спортивную жилку, и вот теперь разделение на разряды начинает давать тот результат, из-за которого эти разряды и были введены, - они становятся постоянно действующим стимулом, который заставляет каждого воспитанника все время стремиться вверх, к лучшему поведению, а стало быть, и к лучшему владению собой, к преодолению трудностей своего характера. Это стремление заставляет обдумывать каждый свой шаг, многих останавливает и удерживает, для многих становится помощником и заместителем недостающей волевой выдержки.

Теперь спортивная струнка задета, и все стремятся в высший разряд, хотя и нелегко для неуравновешенного, истерического и плохо владеющего собой трудновоспитуемого продержаться целую неделю без единого замечания. Однако он держится, и вы посмотрели бы, с каким самоудовлетворением и с какой гордостью говорит об этом какой-нибудь закоренелый «бузовик», совсем было прежде махнувший на себя рукою. Правда, на следующей неделе он, может быть, снова скатится вниз, но теперь это его уже не обескуражит, не лишит веры в себя - ведь он знает, в цифрах, можно сказать, знает, что и он кое-что может. Он получил уже уверенность в себе и бодро, с надеждой смотрит вперед. А это самое главное для мальчика, которого уже в нескольких местах изгоняли, как паршивую овцу, из среды его друзей и товарищей; ведь если правильна немецкая пословица «бодрость потеряна - всё потеряно», то, может быть, еще правильнее это изречение в перевернутом виде.

Концом этого второго периода в развитии добровольчества можно считать следующее изменение в системе самоуправления: выборность начинает дополняться замещением общественных должностей в порядке собственной инициативы и добровольчества - в школе имеются такие должности, которые требуют очень усидчивой, четкой и добросовестной работы и в то же время оказываются очень скромными и незаметными сравнительно, например, с должностями классного или кухонного старосты. Раньше на эти должности - староста по гардеробу (ведение ведомостей, подготовка белья к выдаче, постоянная регистрация выдаваемых и принимаемых пальто и шапок) и староста по амбулатории - очень трудно было подыскать подходящих воспитанников, теперь они начинают замещаться в порядке добровольчества наиболее толковыми и добросовестными воспитанниками, не находящимися III разряде.

IV

Началом третьего периода в воспитании добровольцев можно считать тот момент, когда оно из ряда частых, но случайных фактов превращается в постоянную составную часть общешкольной жизни.

Уже в предыдущий период трудовое честолюбие и коллективное соревнование достигли полной формы развития. Дальше же на этой почве стало замечаться знакомое уже по прежде бывшим примерам массового заражения каким-нибудь увлечением настроение: случаи добровольчества начинают учащаться, воспитанники все время предлагают свои услуги по тому или другому поводу. Число перворазрядников растет, многие из них уже больше месяца находятся в этом разряде, все они жаждут поощрения и одобрения - вполне законное желание. И вот во всех классах как-то сам собой начинает создаваться какой-то новый разряд для особенно старательных, который ученики называют нулевым.

Педагогический совет, учитывая создавшееся настроение, ставит на обсуждение следующий вопрос: если мы регистрируем все случаи нарушения дисциплины и записываем все проступки учеников, то почему бы не

регистрировать и случай хорошего поведения, хотя бы случаи выполнения добровольных работ.

После тщательного рассмотрения этого вопроса приходим к следующему решению: регистрировать только добровольную работу; вместо трех разрядов по поведению установить пять: в I - не имеющие ни одного замечания за неделю, во II - пробывшие непрерывно в I не менее месяца, III равен прежнему II, IV - прежнему III и V - особо крупные проступки, причем для перевода в него требуется либо постановление экстренного классного собрания, либо распоряжение заведующего школой; случаи добровольной работы могут до известной степени, приниматься во внимание при распределении по разрядам, но никакие балансы с «хорошими» и «дурными» замечаниями не допускаются, все это принимается в виде опыта, который подлежит внимательному изучению.

Таково было постановление. Надо сказать, мы очень боялись, как бы утилитарные наклонности воспитанников не оказали бы здесь разрушающего влияния, как бы добровольчество не выродилось в погоню за «хорошими» замечаниями, в своего рода обеспечение себя на всякий случай индульгенцией.

Разразившееся вскоре массовое увлечение добровольчеством протекло в обычной для нашей школы, форме общей мании - предложение добровольческой работы усилилось настолько, что стало превышать спрос: все время просят разрешения подмести зал, лестницу, вымыть полы не в очередь, по нескольку раз в день чистятся и моются уборные, отбою нет от добровольцев на дрова, на дворницкую работу по очистке панелей, появляются среди наиболее экспансивных мальчиков настоящие фанатики добровольчества - и это при условии, что все обычные работы выполняются по-прежнему в порядке очереди по назначению старост. Все случаи добровольной работы тщательно регистрируются.

И вот статистика показала нам, что все наши страхи были неосновательны: большинство добровольцев состояло из воспитанников I и II разрядов, для которых «хорошие» записи не имели почти никакого практического значения. Массовое же увлечение добровольчеством говорило лишь о том, что если прежде утилитарные соображения и играли некоторую роль, то теперь они пустились уже в сферу бессознательного, уступили место стимулам спорта, подражания и массового заражения.

В связи с этим очень повысилось проявление всякого рода инициативы - образовалась артель добровольцев по починке валенок и шитью туфель для товарищей, чрезвычайно разрослось количество издаваемых учениками журналов - они появились во всех классах, и увлечение ими, разумеется, также приняло характер легкой эпидемии, во время которой число издаваемых журналов и газет дошло до 12. Очень легко прошли две вечеринки - без всяких капризов, отказов от ролей, ссор между артистами, как это бывало прежде; инициативность воспитанников разрослась настолько, что уже воспитатели стали приходиться в смущение от невозможности при наличных силах осуществить все открывающиеся с этой стороны возможности. Особенно отраден один случай коллективной добровольческой работы, когда артель

наших воспитанников, посланная грузить дрова для нашей школы, сама, по собственному желанию, нагрузила и выгрузила при очень тяжелых условиях работы два куба дров для двух детских домов, где все воспитанники были очень малы, сами не могли работать и рисковали остаться без дров.

В связи с повышением общей инициативности произошли некоторые изменения и в системе самоуправления: ввиду того что к этому времени многие воспитанники прошли через разного рода ответственные посты и приобрели известные организационные навыки, в некоторых классах вместо выборов старост стали практиковать простое назначение в порядке очереди всех воспитанников, за исключением очень уж бестолковых или заведомо недобросовестных. В других классах нередко стали случаи переизбрания особенно удачных старост на второй и третий сроки (норма - две недели).

Далее, очень повысился интерес вообще к школьному строительству, а в частности ко всякого рода собраниям; и если в первый период существования школы нередко были восклицания «Опять собрание!», то теперь часто слышится совсем иное: «Когда же наконец у нас будет собрание?» Теперь воспитанники и педагогический состав иногда меняются ролями - не мы их, а они нас начинают подталкивать вперед.

Ныне волна добровольчества спала, охватившее всю школу эпидемическое увлечение всякого рода добровольными работами улеглось, добровольчество нашло свои рамки, стало обыденным явлением, понемногу превращается в простую привычку и становится составным элементом общешкольной коллективной жизни. Теперь ученики уже не бегают за воспитателями и не клянчат у них какой-нибудь работы; вся текущая работа по хозяйству по-прежнему производится в порядке обычного очередного назначения на наряды через старост; но всякий раз, когда надо произвести какую-нибудь особенно трудную или неприятную или ответственную работу, мы знаем, что на это у нас всегда найдутся добровольцы. Так, например, внеурочная чистка и мытье уборных у нас всегда производится через добровольцев, а такая скучная и трудная обязанность, как ночное дежурство по школе с обязанностью будить по несколько раз в ночь мочунов и не спать до шести часов утра, все время проходит в порядке добровольчества и даже с оттенком некоторой привилегии - назначается далеко не всякий, а лишь добросовестный и надежный, который не уснет на дежурстве.

Выработавшиеся уже формы добровольчества вовсе еще не являются достижением в полном объеме идеи организованного коллективного добровольного труда. Мы уже чувствуем пути, по которым надлежит двигаться вперед, но мы знаем, что для этого надо предварительно продвинуть дальше те стороны школьной жизни, которые позамедлились в своем развитии.

Какие же выводы можно сделать из представленного здесь опыта нашей школы?

1. Путь воспитания от принудительности к добровольчеству представляет собою ряд последовательно сменяющихся стадий развития, для каждой из которых необходимо применять особые, соответствующие данной стадии,

методы. Что годится для одной стадии, может оказаться негодным для другой, и наоборот.

2. Первая стадия - неуклонность требований по отношению к трудовой общественной деятельности, как всеобщей трудовой повинности, с целью внедрения в сознание воспитанников убеждения в неизбежности для них таковой повинности; преобладание принудительных мер, словесные увещевания почти бесполезны, ибо воспринимаются как скучная мораль; возможны, но нежелательны меры материального поощрения (лишняя порция); индивидуальные уроки и индивидуальная ответственность за работу.

3. Вторая стадия - образуется привычка к труду; переход к коллективным урокам; коллективная ответственность; переход от назначения на общественные должности к их выборности; начало индивидуального и коллективного соревнования; пропаганда трудового начала; нравственное поощрение наиболее усердных: материальное поощрение совершенно уже не допустимо; воздействие на спортивные наклонности.

4. Третья стадия - усиленное воздействие на чувство соревнования и на трудовое честолюбие; широкая пропаганда идеи общественной деятельности; более тонкие методы нравственного поощрения; организация коллективного соревнования как система; усиление организаторской роли выборных воспитанников и постепенное расширение ядра трудовиков и организаторов до максимального предела.

5. Не следует опасаться воздействий на утилитарные наклонности воспитанников, на чувство соревнования и на честолюбие, поскольку все эти наклонности могут, став привычными, опуститься в бессознательное психики и стать базисом для дальнейших, более тонких воздействий.

6. Активная организаторская деятельность воспитателя, главное орудие на первой стадии, должна постепенно ступеньваться, уступая место самодеятельности и самоорганизации самих воспитанников.

Там же.- С 153-163. 439

П.П. Блонский

ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ НОВОЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ

БЛОНСКИЙ ПАВЕЛ ПЕТРОВИЧ (1884-1941), педагог и психолога Россия, СССР.

Еще в школьные годы интересовался психологией и философией. Считал, что его путь в педагогику начался с увлечения ее классиками, особенно Коменским, Руссо, Фребелем. Окончил историко-филологический факультет Киевского университета, преподавал педагогику, психологию в московских женских гимназиях и на летних курсах учителей. Заметил, что и ученицы и учителя отдают предпочтение психологии и меньше увлечены педагогикой. С 1913 г. читает курсы философии и психологии в Московском университете.

На идею реформы педагогической науки Б. вывел анализ состояния школы в начале 20 в., которую он назвал «монастырем» и «казармой», а затея события 1917 г. В них Он увидел возможность коренным образом изменить состояние педагогики и создать новую школу, стал одним из ее организаторов и теоретиков. В 1918-1930 гг. - время наибольшего успеха советской педагогики. Б. написано больше 100 работ. В них он отстаивал идею *обновления педагогики* как науки, повышение ее роли и эффективности. Главным здесь считал укрепление связи педагогики с психологией, предложив *генетический или исторический* принцип как основу педагогических исследований. Его суть составляет соответствие воспитания законам психического и биологического развития человека, устранение противоречий между целями воспитания и естественными противоречиями ребенка. Этот принцип, по мнению Б., требует иного подхода к понятиям «педагогика», «воспитание в широком смысле», «трудовое воспитание», «процесс обучения». Обращаясь к основам педагогики как науки, одним из важнейших считал закон «соответствия школы определенному общественному строю». Общество обязано создать условия для естественного проявления способностей человека. Другой закон социальной педагогики по Б., - «слияние школы с окружающей жизнью».

Связывая теорию с практикой, Б. выступал за школу не профессиональную, но *политехническую*, дающую всестороннее образование, осуществляющую соединение обучения с производительным трудом. Участвовал в разработке программ, определив требования к содержанию образования: правильное соотношение науки и школьного предмета, связь с жизнью, учет индивидуальных и возрастных особенностей и дань времени - идейность.

Как педагог, Б. предлагал комплексное изучение ребенка, критически относился к методам самонаблюдения, считал, что большее внимание следует уделять наблюдению математической обработке данных. Любить детей, - писал он, - это прежде всего знать о них как можно больше. У каждого ребенка много своего, неповторимого. У одного - радость, у другого - горе. Один здоров,

другой болен, один способен, другой малоразвит, один интересуется и тем, и другим, другой - ничем. Занимался Б. проблемами мышления ребенка, взаимосвязями в цепочке «память - восприятие - мышление - речь» у детей разного возраста. Дал обоснования условиям успешного обучения школьников. Главной причиной неуспеваемости считал *отсутствие успеха в учении* и вызванное этим нежелание учиться. Отсюда и задачи учителя: не злоупотреблять неудовлетворительными и даже посредственными оценками, а использовать различные средства, чтобы привести школьника к успеху и достойно оценить его. Годится приказ, пример, инструктаж, похвала. Целесообразно проводить опрос слабых учеников по материалу, усвоенному ими накануне самостоятельно или с помощью учителя. Успешное учение невозможно без умения учиться, правильной организации своей работы, рационального режима дня, овладения навыками чтения, работы с книгой, постепенного перехода от более простых упражнений к более сложным. По сути, В. предлагал основы *научной организации учебного труда*. Он стал зачинателем теории эстетического воспитания в советской школе, первым исследователем проблемы общественного и полового созревания подростков.

В 1919 г. Б. возглавил академию социального (позже коммунистического) воспитания, главной задачей которой стала подготовка нового учителя, педагога. Студенты овладевали педагогикой, знакомились с новейшими достижениями наук о человеке, проходили разнообразную педагогическую практику, где требовалось больше своего личного. Много времени отдавали эстетике, литературному образованию. Читались и обсуждались книги, посещались лекции писателей, музеи, достопримечательности Москвы и Подмосковья, знакомились с промышленным и сельскохозяйственным производством, а затем какое-то время работали на заводах и фабриках, в лабораториях. В Академии было развито самоуправление. Она подготовила много талантливых учителей, организаторов народного образования.

В 1930-е г. деятельность Б. подвергается критике со стороны официальной педагогики. После разгрома педологии он преимущественно занимается психологией. Долгие годы его труды не издавались. Лишь в 1970-е гг. вышли его избранные сочинения.

Задачи и методы новой народной школы

1. Современная и новая школа

Великий грешник тот, кто льстит народу и тем убаюкивает его, мы же смело, хотя и со скорбью, скажем, что народ темен, дик и малопроизводителен. Черные тучи нависли над страной, и народное невежество и пассивность народа являются страшной угрозой для счастья и свободы России. Вопрос о просвещении народа и воспитании в нем самостоятельности - вопрос о будущем России.

Это просвещение и это воспитание народ не может получить в семье, ибо старшее поколение еще более темное и пассивное. Главное место, где воспитывается народ в настоящее время, есть школа. Народная школа, в которой ребенок только учится, совершенно не соответствует своему

назначению, и народный учитель не имеет права быть только учителем. Народная школа должна быть местом воспитания народных масс и дать им то, самое необходимое ныне для России, что не может им дать ни семья, ни окружающая среда.

Но если так, тогда школа - организация не только учения, но и всей жизни ребенка. Мы должны самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни и вернуться к античному пониманию школы, как школы жизни, выработки определенного поведения, определенных привычек. В народной школе ребенок должен, прежде всего, не обучаться теоретическим знаниям, но учиться жить. Учиться же жить возможно, лишь живя определенным образом. Итак, школа должна быть местом жизни ребенка, должна создать рациональную организацию этой жизни. (...)

План новой народной школы определяется, прежде всего, тем, что в современной школе нас не удовлетворяет. Не удовлетворяет же нас в ней следующее:

1. Современная школа стремится внушить своим ученикам определенные догматические истины, но воспитание посредством внушения даже в самом лучшем случае создаст автомата, повторяющего чужую волю и чужую мысль. Новая школа создает творца новой человеческой жизни посредством организации самовоспитания и самообразования его.

2. Современная школьная работа состоит в заучивании изолированных учебных предметов. Работа в новой школе состоит в постепенном овладении ребенком методами познания конкретной жизни и преобразования ее.

3. Современная школа базируется на книге и памяти ребенка; она не идет дальше пассивной наглядности восприятия ребенка. Новая школа дает систему воспитания активной логической мысли ребенка.

4. Современная школа изучает язык оторванным от реального мира. Новая школа изучение языка основывает на изучении той действительности, символом которой является слово.

5. В современной школе грамматика играет большую, но малополезную роль. Новая школа уделяет ей место лишь постольку, поскольку она может действительно служить интересным материалом для развития логической мысли.

6. В современной школе математика изучается как отдельный предмет, что и трудно и не достигает цели. В новой школе математика - метод и язык точного познания окружающей действительности.

7. Современная школа слишком мало говорит человеку о человеке; даже мечты ее не идут дальше природоведения и ручного труда. Новая школа - школа человечности. Человеческая жизнь и социальный труд - вот предметы, на которых преимущественно упражняется мысль ребенка и его творчество.

8. Современная школа сообщает детям истины, их сознанию недоступные и потому усваиваемые на веру. Новая школа исходит из естественного органического развития истины из примитивного сознания ребенка.

9. Современная школа игнорирует эстетику, и в ней находит мало пищи сердце ребенка. Новая школа дает простор эстетическим переживаниям ребенка.

10. В современной школе царит вопросно-ответная форма обучения; в новой - задача или рассказ.

11. В современной школе экзамены - испытание знания учебной книги; в новой - испытание общей умственной и практической одаренности ребенка.

12. В современной школе учитель - отбывающий обязанность человек и культурная одиночка. Новая школа - школа жизни и творчества самого учителя; она ставит вопрос о сотрудничестве с населением.

2. Основной принцип новой школы

.. Но сначала установим общий принцип нашей школы, как места воспитания детей народа. Воспитывать возможно двояким путем. Первый путь - внушение. Гюйо¹ определяет воспитание как внушение, и старое воспитание было не чем, иным, как организованным внушением ребенку известных взглядов и привычек со стороны государства и школы. С этой точки зрения и мы должны были бы поставить вопрос о том, какие воззрения и привычки должна внушить своему восприимчивому воспитаннику русская народная школа. Так этот вопрос часто и ставился. Однако новая философия не позволяет нам признать правомерность такого вопроса. Новая философия признает морально ценной лишь автономную личность: только тогда личность человека может иметь нравственное значение, когда она сама себя определяет к действию, по своим собственным внутренним законам; исполнение внушенного чужой волей предписания есть лишь внешний механический процесс, есть лишь подражание чужой жизни, но не своя жизнь. Внушающая сила воспитания может сделать многое, но и в самом лучшем случае ее результат - все тот же загипнотизированный «старшими» автомат. Задача же школы - не заниматься гипнозом, хотя бы и к вящей славе божией, но создавать морально ценную автономную личность.

Кроме того, личность, следующая исключительно внушениям авторитета, может действовать лишь в той обстановке, которую предуказал ей этот авторитет. Но вечно живая жизнь требует создания новых форм жизни и умения приспособляться к вечно изменяющейся среде, на что обреченный на застой наш воспитанник, умеющий лишь повторять чужую волю, но, не умеющий создавать свою новую жизнь, не способен. Поэтому воспитание посредством внушения не только неправомерно, как отказ от создания автономной личности, но и непрактично, так как делает воспитанника не умеющим ни создавать новые формы жизни, ни приспособляться к ним. Он может быть лишь слепо доверчивым и послушно пассивным «подданным».

Нравственно автономная личность, творец новой, лучшей, чем наша, человеческой жизни - вот кто должен быть создан народной школой. Но творца можно создать лишь посредством упражнения в творчестве. Творчество русского ребенка, развитие в нём инициативы и самостоятельности есть страхование будущих русских поколений от упреков в подражательности,

пассивности и инертности. Мы не должны желать заранее определить грядущую жизнь ребенка: это и незаконное желание по отношению к чужой жизни, это и неосуществимо, ибо всякое живое существо развивается по своим внутренним законам из своих зачатков, да, наконец, кто мы сами с нашей уродливой, изломанной жизнью! Мы должны, вместо этого, воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитываться - значит самоопределяться, и воспитание будущего творца новой человеческой жизни есть лишь рациональная организация самовоспитания его. И Фребель, и Монтессори вполне правы, утверждая, что единственная задача воспитателя - найти наиболее благоприятный материал для самовоспитания ребенка. Итак, народная школа - место рациональной организации самовоспитания творца новой русской жизни. Учитель - лишь сотрудник, помощник и руководитель ребенка в собственной работе ребенка². В школе ребенок не учится, но упражняется в самостоятельных занятиях. Школу надо мыслить как самостоятельную трудовую детскую общину, как прообраз грядущего идеального социального строя. (...)

9. Школа социального труда

Задача школы - научить жить. Жить - это значит познавать действительность и преобразовывать ее. Методы познания и труда - основное содержание школьного образования.

О том, что идеальная школа - школа труда, теперь говорят много, но под трудом обыкновенно понимают ручной труд, школу превращают в мастерскую, а ребенка в кандидата в подмастерье. Таким образом, трудовое обучение понимается как обучение ребенка различным ручным работам. Но подобный «мануализм» крайне суживает цель трудовой школы. Человек - существо общественное; деятельность человека - деятельность общественная, и именно к этой деятельности мы должны подготовить ребенка. Следовательно, вместо ручного труда мы вводим более широкое понятие: социальный труд.

Мы, русские, мало подготовлены к социальному труду. История всевозможных общественных начинаний в достаточной мере плачевна. Внешкольная жизнь русского человека дает слишком мало благоприятных для развития способности к социальному труду условий. На долю школы выпадает поэтому особенно интенсивная работа в деле создания хорошего общественного работника. Россия слишком нуждается в таком работнике.

.. Уже достаточно общей стала фраза, что мы прекрасно умеем умирать за Россию, но умеем ли мы жить для нее? Мы, может быть, необычайно способны к любви и любим мы сильно глубоко, но *умеем ли* мы любить, умеем ли *воплощать* порывы нашего сердца и проявлять *активно* нашу любовь так, чтобы она согревала и оживляла тех, кого мы любим? Не есть ли эта наша любовь, которой мы так гордимся, цветок без запаха, мало живая, мало плодотворная любовь? Мне кажется, что да. В этом, быть может, главное препятствие для прогресса России, и об этом современная школа слишком мало

думает: в том, что она не думает о создании умелого общественного работника, ее самый большой грех.

Как же создать умелого общественного работника? Конечно, путь единственный: упражняя ребенка в общественной работе. Общество изучается ребенком, как мы видели, в следующем порядке: школа, семья, улица (квартал) в городе или родная деревня, город или округа, родина. Таким образом первые упражнения ребенка в общественной работе - упражнения его в школьной работе. В первое время своего пребывания в школе ребенок знакомится со школьной жизнью, но знакомится (мы уже говорили об этом) посредством активного участия в этой жизни.

Ясно, следовательно, что мы примыкаем к тому течению в педагогике, которое настаивает на школьном самоуправлении. Республиканская школа должна воспитывать республиканцев.

Учителю пора перестать быть монархом или унтером. Организацию этого школьного самоуправления в небольшом масштабе можно осуществить в виде общества благоустройства класса, по отношению к которому каждый из учеников берет на себя, определенную функцию. Особенно поощрял бы я систему поручения какой-нибудь обязанности нескольким ученикам совместно: это учило бы их работать вместе под коллективной ответственностью. Вообще, заметим раз навсегда, надо всеми силами стараться воспитать в детях именно сознание коллективной ответственности вместо господствующих в современной школе индивидуализма, недоброжелательства и жажды выделиться. При этом сами дети, под председательством учителя, решают вопрос, как благоустроить класс и кому что поручить.

Постепенно проблема благоустройства расширяется: не только класс, но вся школа, и не только внутреннее помещение школы, но и школьный двор. Функции ученика все более и более усложняются, и ребенок втягивается в общую работу всей школы. Он приучается жить в чем-то более широком, нежели его тесная ячейка - собственный класс. Таким образом, класс и до известной степени вся школа - дело рук самих учеников. Постепенно внимание учеников обращается на более утонченные вопросы: организация школьной кассы, сбережения которой шли бы куда-нибудь по решению учеников, одобренному учителем; организация помощи слабым в самых различных отношениях товарищам, причем под помощью мы понимаем не только подачу необходимого, но вообще всего, что может создать товарищу светлую минуту жизни, и т. п. Автор этой статьи, являясь убежденным приверженцем заповеди: «Не судите, да не судимы будете», - конечно, резко высказался бы против организации товарищеского суда в силу чисто принципиальных соображений; он предложил бы суд детей заменить общим собранием детей, которое, не затрагивая совершенно личностей, решало бы в общей форме вопрос: «Произошло то-то. Как сделать, чтобы этого больше; не было?» (например, как сделать так, чтобы ученики не дрались, не ссорились и т. п.). Но, в общем, было бы лучше по возможности избегать волновать детей отрицательными событиями из их жизни. Напомним, между прочим, старый совет: верное средство унять драчуна - поручить ему надзор за драками в классе. В этом

смысле и могут быть выносимы решения собрания детей - этого класса практической морали.

Второе, на что обращается внимание ученика, - семья. Поэтому второй цикл упражнений ребенка в общественной работе - работа в семье. Конечно, это не значит, что ребенок прекращает совершенно упражнения первого цикла: нет, он, продолжая их, начинает и новые упражнения, именно в семейной работе, Фребель в свое время считал крайне педагогичным участие детей в домашней работе взрослых, и нечего говорить о том, как изменится взгляд семьи на значение школы, если школа будет ставить одной из своих непосредственных задач помощь семье. Великий грех современной школы, что она отнимает ребенка от семьи и внушает ему высокомерный взгляд на семью. Школа по-прежнему продолжает смотреть на учеников как на свою безотчетную собственность и создавать из них отщепенцев от семьи в настоящем и безбрачных существ в будущем. Подавляющее большинство питомцев школы впоследствии будут строить семейную жизнь, но об этом подготавливающая их к жизни «монашеская» школа им ничего не говорит.

Мы ставим перед детьми ряд вопросов: «Что и как я делаю дома?», «Чем я могу помочь моей матери?», «Какую пользу я могу принести моему отцу? », «Как обходиться с маленьким в семье?», «Как помочь больной бабушке?», «Как ухаживать за домашними животными?» и т. п. Первый вопрос разрастается в курс домоводства, второй - в курс практических работ общего характера, например агрономии, третий - педагогика, четвертый - медицина, пятый - прикладная зоология и т. п. Только коснитесь этих вопросов, и тем, крайне важных для ребенка, будет бесчисленное множество³. Но не надо гнаться за количеством и систематичностью: наш критерий - посильность темы в смысле возможно лучшего выполнения ее ребенком и настоящий интерес к ней со стороны класса. Схема разбора темы такова: классное обсуждение - практическая подготовка в классе (если возможно и нужно) - приложение в семье - классный отчет. Чем естественней все это, тем лучше. Приложение в семье отнюдь не означает навязывания семье рецептов учителя, но, скорее, помощь в том, в чем семья испытывает затруднение: это не исполнение заданного урока, но воспитание умелой предупредительности к домашним. Это - служение школы деревенской и рабочей семье.

Кроме вышеозначенных, из многих возможных других вопросов мы выделим серию - «Как поступать во время какого-нибудь несчастья, например пожара, и т. п.?». Автор статьи с большим сочувствием относится к той части воспитания «разведчиков» (бойскаутов), о которых прежде много говорили, где речь идет о развитии в ребенке зоркости к опасности и чужой беде, ловкости и находчивости в трудных обстоятельствах. Точно так же следует заимствовать из их программы золотое правило: «Ни один день без доброго дела» - и ряд воспитывающих зоркость и находчивость (но не более!) игр.

Итак, первое время ребенок упражняется в труде, поскольку последний применяется в семье и школе. Словом, участие в семейной и школьной жизни и изучение их - вот предмет, на котором сосредоточил свое внимание ребенок с первых дней учения.

Далее круг деятельности ребенка расширяется: он - участник культурно-трудовой деревенской или городской жизни. Программа занятий крайне разнообразится, своеобразно окружающей ребенка обстановке, и здесь я привожу пример лишь в виде иллюстрации. Начнем с деревенского ребенка. Он познакомился с жизнью своей семьи и уже умелый помощник ей. Мы, да и сама жизнь вместе с нами, останавливаем внимание ребенка на работе отца в различные времена года: весенние работы крестьянина в поле, огороде и саду; летние работы в саду и огороде, сенокос, жатва; работы отца осенью, поездки на базар; зима (труд и развлечения); в лесу и на реке. Помимо обсуждения, практической подготовки и участия ребенка в работе отца, эта работа воспроизводится в школе трояким способом: работа на опытной грядке и классном поле с записью наблюдений; ручной труд в семье (главным образом, обработка сырых материалов); воспроизведение жизни крестьянина посредством рисования, лепки и драматических игр. Очень много пользы принесла бы и издаваемая учениками «Газета деревенского труженика». Словом, ребенок воспитывается как культурный трудовой крестьянин.

Переходим к городскому ребенку. Исходный пункт - все та же работа отца, т. е. в итоге - работа нашего квартала. Занятия ручным трудом (слайдом) в школьной мастерской⁴; школьный кооператив; воспроизведение жизни городского работника посредством лепки, подражательных драматических игр - вот наши темы. Самое главное здесь - практическое и, насколько возможно, теоретическое знакомство с различными отраслями обрабатывающей промышленности. Методика ручного труда требует, конечно, самостоятельной разработки, и я хотел бы указать лишь на два пункта по отношению к ней: во-первых, я очень приветствую мысль Монтессори о том, чтобы детский возраст вкратце повторил главные работы первобытного человека: гончарное искусство и лепка кирпичиков - первые занятия ребенка; во-вторых, я настаивал бы на том., чтобы конечной, никогда при построении курса незабываемой целью было элементарное машиноведение. (...)

В издании газеты городскими детьми, пожалуй, нет такой необходимости, как в деревне, но учитель всегда, идя на урок, должен отметить в своей газете, что можно и нужно прочитать из нее детям.

Конечно, и в городе, и в деревне трудовому воспитанию детей принесут огромную пользу экскурсии и коллекционирование, причем надо приучать самих детей уметь организовывать экскурсии и собирать коллекции, а также создавать таблицы, например, по обрабатывающей промышленности.

Итак, сперва наш ребенок - организатор, под руководством учителя, школьной жизни и помощник в семье; затем он, маленький крестьянин или рабочий, остается еще последний круг - маленький русский. Этот цикл совпадает с изучением родиноведения.

Курс родиноведения я бы связал с курсом гражданского воспитания. При этом встает трудный вопрос: как избежать политических внушений со стороны государства и учителя? Мне кажется, удобнее всего курс гражданского воспитания разбить на две части. Первая часть - объективное описание органов государства и общества: парламент, министерство, суд, земское собрание или

городская дума, фабрика, банк, торговая контора, полк, рабочий союз и т. п. Метод изучения - драматизация, инсценировка данного учреждения. Вторая часть - социальная мораль, которая, подобно международному праву, может быть достаточно нейтральной и которая у нас, мне кажется, стоит гораздо ниже, чем личная. Темы ее: связь личной жизни с общественной и необходимость солидарности; взаимопомощь; идея справедливости; уважение к человеческой личности; братство людей; самопожертвование; благо государства как высшее благо; участие в общественной деятельности как нравственная обязанность. Темы трактуются по возможности в связи с вопросом о конкретных формах воплощения их; метод - от близких ребенку форм воплощения к отдаленным от него организациям. Школьная жизнь дает много случаев применить указанное: класс и отдельный ученик; товарищество и организация общества взаимопомощи; уважение к маленьким; класс как семья; героизм в школе; благо школы; участие в организации школы. (...)

11. Воспитание сердца в школе

Наш ученик умеет логически мыслить и точно формулировать свои выводы; истина органически развилась из его наивного сознания; глаза его раскрыты для восприятия человеческой жизни; он способен к общественному труду. Мы развили в нем Мысль и речь, трудовые привычки и активную любовь к людям. Все ли это? Нет, мы не видим еще в нашей школе ни поэзии, ни красоты.

Что современная школа - слишком прозаическая вещь, доказательства не требует. Но также не требует доказательства и то, что поэзия, как солнце, нужна человеку. Современная школа, с загаженным полом и унылыми партами, со скатанными таблицами на стенах и учителем - нечеловеком, делает все для того, чтобы нагнать на ребенка тоску. Та форма преподавания, которая практикуется ныне, как бы нарочито придумана для того, чтобы вспугнуть у ребенка настроение и не дать ему цельного впечатления.

...Разве есть один, а не тысячи способов хорошо дать урок на данную тему? И разве урок не должен вырасти из конкретной жизни ученика, а также и учителя?

Нет, не надо больше «растерзания поэтов», по выражению Эллиен Кей. Дорожите цельным впечатлением ребенка, его думою и настроением. Урок - или логическая задача, которую дети сами решают, или рассказ, сердечный и простой, учителя. Рассказ учителя должен быть восстановлен в своих правах. Как сильно может всколыхнуть детские души рассказ учителя о своей работе, своем детстве, своих путешествиях, своих любимых писателях и своих любимых героях? Почему учитель, как живая личность, отсутствует в классе и держит свою душу на замке от детей? Почему перед детьми так часто скучающий профессионал? Лишь живая душа оживит души. Говори же, говори, учитель; может быть, час твоего увлечения - самый поучительный час для детей. Всколыхни их сердца, дай им глубокое впечатление.

В нашей идеальной школе дети часто будут слышать рассказы учителя о его любимых героях, он часто будет читать им свои любимые стихи, петь с

ними свои любимые песни, показывать им свои любимые картины. Конечно, не все, что любит учитель, доступно детям, но все, что дает он им, должно быть им любимым. В школе должно быть побольше ярких, красочных часов. И для того, чтобы увлечь ребенка рассказом (а дети очень любят рассказ), нужно не так много: нужно быть простым и сердечным, самому чувствовать и избегать пышных фраз.

Овейте душу ребенка героизмом и поэзией: этим вы воспитаете в нем самоотверженное нежное сердце. Побольше рассказов о героях-людях и героях-народах, побольше поэзии и музыки. У учителя есть балалайка, гитара или скрипка - полчаса игры учителя разве не будут очень, очень полезны для детей? А фантазия учителя - сказки, легенды, воображаемые путешествия? А что может быть лучше фантазирования вместе с детьми, когда они подсказывают запнувшемуся учителю? Ведь это лучшее средство для развития поэтического творчества ребенка. Разве не урок это, если у нас состоится импровизированный концерт или если мы мысленно будем плыть в лунную ночь в низовьях Волги?

Два порока имеет детская фантазия: детский вымысел скучен, и ребенок некритически относится к нему; ребенок - раб своей бедной фантазии. Для устранения первого порока и необходим толчок со стороны учителя, его работа вместе с учеником, совместное фантазирование. А для того, чтобы ребенок не потерял чувства реальности, для этого не развитие его воображения сдерживайте, но развивайте в нем параллельно критическую научную мысль, что мы и делали. Фантазия и действительность не враги; плохо - фантазия и плохое знание действительности.

Но если есть в ребенке уже потребность, дайте волю и его самостоятельному поэтическому творчеству. Путей для проявления этого творчества много, и мы назовем самый главный - свободные сочинения. Лишь в них может найти удовлетворение личность ребенка и проявиться с полной энергией индивидуальное творчество его. Эти сочинения сперва устные, а потом письменные. В последнем случае школьный, лучше, классный журнал - наиболее подходящий возбудитель творчества ребенка, кстати, это самое действенное средство воспитать в ребенке орфографический навык⁶. Итак, дайте простор, чтобы и ребенок говорил в школе, а не только «отвечал, учителю», как это делается теперь. Пусть и ребенок сочиняет, рисует, на все лады воплощает свою фантазию. (...)

Эстетическая оценка слишком трудна для детей. Поэтому необходимы особые упражнения детей в нахождении красот, в произведении искусства. Доступнее всего наслаждение поэзией, если предварительной беседой создано уже настроение, стихотворение действует само по себе и, что в нем наиболее ярко, детьми запоминается без напряжения. Сложнее подготовка к эстетическому восприятию картины или музыки. Подготовка к музыке может вестись так: читается текст, затем вопросы, о том, где петь хором, где - одному, где надо замедлить темп да, наоборот, где петь тихо, какие аккорды более выразительные; когда класс отчасти наметил мелодию, учитель играет и дети уже примут музыку. Шаблон подготовки к картине таков; рассказывается

содержание картины; затем вопросы в связи с пробным рисованием, как разместить и в каком виде нарисовать предметы, как лучше выразить настроение, рисунком, какие и где подобрать цвета; наконец показывается самая картина.

В современной школе слишком много шума: либо учитель, либо дети все время говорят. Учитель, как несчастья, боится молчания в классе. А между тем в молчании зреет мысль и особенно чувство. Древние пифагорейцы прославляли тихое созерцание. Дадим же место ему и в нашей школе. Пусть дети будут иметь возможность сосредоточиться, пережить в себе полученное впечатление. Подобные паузы для созерцания, раздумья или переживания чувства необходимы. Перестанем беспрестанно тормозить наших учеников.

В нашей школе будет жить и чувство благоговения. Надо воспитать в ребенке благоговейное отношение к труду, истине и людям. Наша школа - школа серьезности, и мы категорически против учения-забавы. Жизнь - не игра, не забава, но серьезное дело, требующее священного отношения. Поэтому и учитель жизни не забавник. Конечно, и в нашей школе будут детские улыбки, детский смех и добродушный юмор учителя, но все это не самоцель; все это лишь привходящие моменты, лишь внешние проявления бодрости духа. Но в глубине души ребенок должен всегда с чувством благоговения подходить к своей работе и серьезно относиться к ней...

Последнее замечание. Мои указания, что нужно ребенку почаще говорить о героях и героизме, что нужно знакомить его с искусством и развивать в нем умение украшать себя и свое жилище, рискуют показаться односторонними. Я хочу ими подчеркнуть лишь то, что надо воспитать в ребенке стремление к высшему, сверхчеловеческому в лучшем смысле этого слова и жажду преобразования будничной серой жизни. Но желать преобразовывать жизнь не значит отворачиваться от нее. Нет, мы будем развивать в ребенке умение находить красоту в той жизни, которая повседневно окружает его, и умение создавать красоту из самого заурядного. Не аристократов, но демократов духа готовим мы. Что красивого сегодня увидел ты по дороге в школу? Что красивого у тебя дома? Неужели ничего нет? Присмотрись: есть много, очень много незаметной, тихой красоты! И например, для городского ребенка красота засияет и в огоньках трамвая, и в извозничьей кляче, плетущейся по мокрому снегу, и дырявых обоях сырого подвала. Мы будем искателями красивого повсюду; в самых мелочах. И там же будем мы искать и героизм. Нет ли героев вблизи нас? Не героиня ли твоя мать, голодная и больная, последний кусок отдающая детям и работающая, пока не свалится с ног? Не герой ли отец с его работой в типографии, многими часами дышащий свинцовой пылью? Ребенок замечает незаметный героизм и сам становится понемногу таким, может быть, самым сильным героем, героем в мелочах. А украшения? Их можно много наделать из самого заурядного, даже из того, что сбрасывается в сорный ящик. Ребенок упражняется в работах над бросовым материалом.

12. Учитель, стань человеком!

Наша школа, школа мысли, человечности, социального труда и поэтического чувства, уже очерчена. Ее основа - деятельность самого ребенка, постепенное саморазвитие его при помощи дающего материал для этого саморазвития учителя. Но встает вопрос: не утопия ли подобная школа? Не слишком ли далеко до нее от действительности? Не слишком ли мало из этих идей мы можем понести завтра в наш класс? Да, наша школа идеал, но такой идеал, который все больше и больше подчиняет себе действительность, и осуществление этого идеала в большой мере зависит от самого народного учителя. В выборе метода преподавания (а ведь на этом главным образом и основана наша реформа народной школы) он свободен. Развивать мысль и точность речи, знакомить с человеческой жизнью и человеческим трудом, будить чувство красоты - все это, до известной степени, возможно и в условиях современной школы. Смотри же, не являешься ли часто именно ты сам главным препятствием для обновления школы!

Наша школа - школа жизни, но в этой школе жизни будет ли место для тебя, живой ли ты человек? Не отбывает ли учитель в классе зачастую опостылевшую ему повинность за гроши ежемесячного жалованья и не проходит ли его личная жизнь где-то в стороне, то в томлении и тоске «культурной одиночки», то в моральном падении и опустошении души? И неудивительно, если душа живого человека не переносит неодолимой, неосмысленной работы: неудовлетворенность - все же желание лучшего. И с этой точки зрения несравненно вреднее для ребенка я считаю тех «отдавшихся своему делу» учителей и учительниц, которые часто и по внешнему виду сохранили в себе мало от нормального человека. Беззаветно уверовав в пользу современной школы, в ее уроки, методы и учебники, они деспотически захватили в свои цепкие руки опытных ремесленников учительского цеха живые детские души; добавочными занятиями, частыми нотациями они скоро сумеют создать хороших школьных автоматов.

Пусть это звучит, как парадокс, но беззаветно преданных современной несовершенной школе педагогов я считаю одним из самых вредных для детей. Как насилуют эти полулюди маленьких людей!

Любите не школу, а детей, приходящих в школу; любите не книги о действительности, а самую действительность; не жизнь суживайте до учения, но учение расширяйте до жизни! А самое главное: любите жизнь и как можно больше живите живою жизнью. В нашей идеальной школе учитель не будет скучать и томиться, ибо в ней он будет сам жить⁶. Вместе с детьми он будет сам учиться, всматриваться в жизнь и разбираться в ней, и если он мало знает жизнь, тем интереснее ему будет узнавать ее. Вместе с детьми он будет путешествовать в новых для него странах; вместе с ними он втянется в новое общее дело. А нет у него настроения ни думать, ни мастерить вместе с детьми, он будет отдыхать за музыкой, книгой поэта, легендой или мечтой. В его учительской службе будет мало повторений, ибо творчеству учителя в новой школе, школе жизни, будет много места.

Да, мы много говорим о жизни и творчестве детей, но пора заговорить уже и о жизни и творчестве учителя. Школа должна дать место жизни учителя, иначе она не будет иметь учителей - живых людей. Школа должна дать возможность учителю стать человеком для детей и жить в классе интенсивной человеческой жизнью. В школе должно быть возможно больше простора для личного творчества учителя: точно регламентированная программа, учебник и вопросно-ответная форма обучения обезличивают учителя. Превратим же уроки в совместную жизнь учителя с детьми, пусть урок будет или совместной работой над новой задачей, или задушевной общей беседой, пусть учитель не скрывает от детей своего сердца, в котором дети увидят не только учительскую раздражительность и сухость, пусть наша новая школа мысли, человечности и поэзии для ребенка будет школой, полной человеческой жизни и живого культурного творчества для учителя.

Блонский П.П. Избранные педагогические и социологические сочинения. Т. 1.-М., 1979.-С. 39-85.

Примечания

¹ - Гюйо Жан Мари (1854-1888) - французский философ, разрабатывавший главным образом вопросы этики, искусства и религии с социологической точки зрения. В области педагогики развивал теорию воспитания как организованного внушения. В рус. пер. были изданы его собр. соч., т. 1-5.- Спб., 1898-1901,

² - Такое определение роли учителя отмежевывает нас от теории свободного воспитания, лишаящей ребенка помощи и руководства взрослых, так и теории внушения, рассматривающей ребенка как пассивное существо.

³ - Ясно, что организованный уход за школьным садом - первые уроки ботаники, а за школьными животными - первые уроки зоологии, собирание камней для школьного музея - занятия по минералогии, а работа над украшением школы - уроки лепки и рисования.

⁴ - Таким образом, я бы примкнул к шведской концепции ручного труда (слайд- самостоятельный предмет, ставящий целью дать детям возможность практиковаться в ручном труде и иметь постоянное, интересное и дающее некоторый заработок, ремесло), хотя методика слайда нуждается в коренной реформе. Девочки, конечно, воспроизводят преимущественно работу матери.

⁵ - Писать ребенок научается как любому ремеслу. Что же касается фотографического навыка, то он приобретается легче всего теми, кто пишет много и тщательно, а именно так пишут дети для своего журнала. Осторожность развивается у детей благодаря боязни испортить журнал, и учителю остается лишь развить в детях привычку и умение справляться, как пишется данное слово. Что касается вообще орфографии, то относительное знания ее я считаю в такой же мере необходимым, как умение держать себя в обществе, т.е. безграмотность я считаю условным неприличием. Однако отсюда слишком далеко до того, чтобы оценивать ум ученика по количеству делаемых орфографических ошибок. Так могут поступать лишь те, которые вообще некомпетентны в оценке человеческого ума: то ли легкое дело, считать орфографические ошибки в детских тетрадях! Хорошо учителю-урочнику весь

свой век провозиться лишь с тетрадками, а не с душами детей! (Прим. автора)
 6- Он не будет и культурной одиночкой в деревне, ибо школа пойдет в семью, а семья в школу, и учитель станет родным для родителей учеников. Учитель должен жить в самом тесном общении с отцами своих детей. Сейчас у учителя нет уже никаких оправданий для обособления от населения. И к единению с населением учитель должен стремиться не только ради успеха школьной работы, слияния школы с жизнью и просвещения взрослых трудящихся масс, но также и ради своего счастья.

Л.С. Выготский

ПЕДОЛОГИЯ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ВЫГОТСКИЙ ЛЕВ СЕМЕНОВИЧ (1896-1934), психолог, педагог, педолог, философ. Россия.

Родом из маленького белорусского городка Орша. Отец В. был банковским служащим, а мать посвятила себя воспитанию восьмерых детей.

В 1913 году по настоянию родителей В. Поступил на медицинский факультет Московского университета. Через месяц, разочаровавшись в профессии врача, перевелся на юридический факультет. Однако и карьера юриста его не прельщала.

На следующий год поступил на историко-философский факультет частного народного университета А.Л. Шанявского, где стал учеником П.П. Блонского и получил прекрасное психологическое и философское образование.

В 1917 году закончил оба университета и возвратился в Гомель, где активно занялся преподавательской деятельностью в школе, консерватории, педагогическом техникуме.

В 1924 году после выступления на Втором Всероссийском съезде психоневрологов был приглашен на работу в Московский институт экспериментальной психологии. Здесь в 1924-25 гг. сформировал свою психологическую школу, назвавшую себя *культурно-исторической*. В нее вошли такие, со временем получившие всеобщее признание, ученые, как А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, Р.Е. Левина, Л.И. Морозова, Л.С. Славина, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин.

Главная идея культурно-исторической школы заключалась в том, что объяснение внутренних психических процессов следует искать не внутри человеческого организма, а в его общественных отношениях с окружающей средой, «не внутри мозга или духа, а в знаках, языке, орудиях, социальных отношениях». Знак и орудие нужны для того, чтобы сам человек стал другим, и тогда он будет действовать иначе. Таким образом, Выготский и его ученики стали рассматривать личность как единое целостное системное образование.

Стоит обратить внимание на следующее.

Первое. Каждая психическая функция, пишет Выготский, появляется на сцене дважды. Сперва как *коллективная, социальная деятельность*, а затем как

внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя «выходами» лежит процесс «вращения» функции вовнутрь.

Второе. Раз так, то значит и сам процесс обучения должен представлять собой *коллективную деятельность!* Именно в этом направлении шли многие педагогические поиски 20-х годов (Макаренко, Сорока-Росинский).

И третье. Смысл работы учителя в том, чтобы *направлять и регулировать* деятельность учеников. Как? Через коллективную деятельность, через организацию сотрудничества учеников и учителя!

Так В. сформулировал основное положение новой *Единой Трудовой Школы*.

Многое в этой школе опережало реальности окружающего мира. При ее построении иногда некритически использовался опыт зарубежной педагогики. Допускались ошибки, которые, впрочем, оперативно исправлялись. Программы, учебники, методические рекомендации оставляли порой желать лучшего. Но это был живой социальный организм. В школе тех лет бился живой пульс творчества, а педагогика была ищущей, антидогматической. А главное - это была школа» пронизанная идеями демократии, самоуправления и сотрудничества, идеи которой претворяли в жизнь П.П. Блонский, К.Н. Венцель, С.Т. Шацкий и др. выдающиеся педагоги этого времени.

Наряду с П.П. Блонским и М.Я. Басовым В. был признанным научным лидером педологии - комплексной науки о развитии ребенка, охватывающей обе стороны этого развития...

Педология - комплексная наука о развитии ребенка, охватывающая обе стороны этого развития - и телесную, и психическую. Ее сильной стороной была разработанная система психологической диагностики развития, для чего в юколах были созданы специальные педологические кабинеты или лаборатории.

Это была система постоянного *медицинского и психологического контроля* за развитием школьников, *система психодиагностики*, позволявшая разделить детей не по «паспортному», а по психологическому возрасту, предупредить их отставание, поставить каждого школьника в условия, так сказать, наибольшего благоприятствования.

Несмотря на тяжелую болезнь, репрессии и нападки на педологию в начале 30-х годов В. не отрекся от своего учения, а наоборот, в последние два года своей жизни (1932-1934 гг.) наиболее упорно и плодотворно работал над ним.

После того, как в 1936 г. появилось постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» почти двадцать следующих лет В. был неудобоцитируемым. Только в 1956 г. вновь началось переиздание и издание его трудов. И тут обнаружилось, что его идеи революционны и для западной психологии: книги и статьи Льва Семеновича публиковались на английском, немецком, японском, итальянском, венгерском, чешском, датском, польском, румынском, каталонском, сербскохорватском, финском языках.

Но это были психологические работы. А педагогические и, конечно, педологические продолжали долго оставаться под спудом. И только сейчас,

начиная с середины 80-х годов, идеи единой трудовой школы, говоря проще - демократической школы, в новом обличий вновь стали актуальными для нашего образования. А значит, стали актуальными и педагогические воззрения Льва Семеновича Выготского.

Педология школьного возраста

2

...К таким наукам о естественных целых относится и педология. Педология есть наука о ребенке. Предметом ее изучения является ребенок, это естественное целое, которое помимо того, что является чрезвычайно важным объектом теоретического знания, как звездный мир и наша планета, является вместе с тем и объектом воздействия на него или воспитания, которое имеет дело именно с ребенком как целым. Вот почему педология является наукой о ребенке как едином целом. (...)

Помимо чисто теоретического значения изучения ребенка как целого, помимо даже практического значения его для воспитания есть еще один чрезвычайно важный мотив, благодаря которому педология является такой наукой о ребенке как едином целом. Это мотив философский, который устанавливает правильное понимание природы изучаемых явлений. Правильное философское понимание устанавливает, что изучение детского развития не может ограничиться исследованием только психологического развития ребенка без всякой связи со всеми остальными сторонами его развития.

Напротив, исследования на каждом шагу показывают, что это психологическое развитие ребенка является не самостоятельным, а подчиненным и обусловленным общим органическим развитием ребенка. Таким образом, и правильное философское понимание природы детского развития не позволяет ограничиться при изучении ребенка одной детской психологией, но обязывает нас понимать это развитие как единый материальный по своей природе процесс. Сама детская психология при этом становится только одной ветвью педологии, одной из педологических дисциплин. Возраст ребенка, т.е. отдельный этап его развития, представляет собой реальное единство, т.е. такое объединение отдельных сторон, в котором целое представляет целый ряд таких свойств и закономерностей, которые не могут быть получены из простого сложения отдельных частей и сторон. Возраст, т.е. состояние ребенка в каждый данный момент развития, представляет соединение различных черт, напоминающее химическое соединение. (...)

По известному правилу, если мы хотим изучить растение, мы должны взять это растение вместе с корнями, которыми оно прикреплено к почве. Ботаники советуют взять корни вместе с землей, в которойросло это растение. Так и всякое явление в развитии ребенка надо брать вместе с корнями, на которых оно выросло, а эти корни надо брать вместе с землей, в которой они были вкоренены. Это значит, что каждое явление в развитии ребенка может

быть понято не иначе, как на основании первичных процессов, вызвавших его к жизни, и не иначе, как во взаимодействии с окружающей его средой.

Таким образом, педология изучает не только ребенка как целое, но еще шире - ребенка в его взаимодействии с окружающей средой. Основной задачей педологии является изучение тех фаз и периодов, через которые проходит детское развитие. Установление этих периодов позволяет педологии различать паспортный и реальный возраст ребенка. Оба эти возраста не совпадают.

Это значит, что два ребенка, имеющих по паспорту одинаковое количество лет, на самом деле могут находиться в различных фазах своего развития, и, следовательно, их реальный возраст будет глубоко отличаться один от другого. Так, педологи различают реальный - анатомический, физиологический, психологический и культурный возраст ребенка.

В своем анатомическом развитии ребенок проходит через сложный процесс морфологических изменений и формирования. Не все дети проходят через отдельные фазы этого процесса в одно и то же время. Примером различия анатомического возраста может служить так называемый костный возраст детей. Исследования показали, что процесс окостенения хрящей ребенка проходит со строгой закономерностью через одни и те же фазы и в одном и том же порядке. Исследуя при помощи рентгеновых лучей окостенение хрящей у детей одного и того же возраста, мы видим, что эти однолетки по паспорту, по своему костному возрасту не являются вовсе однолетками. Одни ушли вперед, другие отстали. Реальный процесс окостенения хрящей не достиг у них одной и той же точки.

Так точно обстоит дело и с реальным физиологическим возрастом. Если взять группу детей одного и того же возраста по паспорту, например 7-8 или 12-13 лет, исследование всегда обнаружит, что в этой группе есть дети, отличающиеся друг от друга по своему реальному физиологическому возрасту. Одни дети, например, еще не вступили в процесс полового созревания, другие переживают его, третьи оставили его уже позади. Или у одних детей не начали еще сменяться молочные зубы на постоянные, у других происходит сейчас эта смена, и, наконец, третьи уже успели вступить в фазу постояннозубого детства. Как видим, реальный физиологический возраст опять не совпадает с возрастом паспортным. Так точно и психологическое развитие ребенка, проходя через известные эпохи, не всегда совпадает с развитием хронологическим, и исследование однородной по возрасту детской массы обнаруживает, что в психологическом отношении перед нами также дети, реальный интеллектуальный возраст которых далеко не одинаков.

. Наконец, культурный возраст детей, соответствующий той или иной степени овладения приемами, средствами культурного поведения, также может глубоко не совпадать с их паспортным возрастом. Вот почему для педолога является в высшей степени важным установление всякий раз реального возраста данного ребенка и степени его расхождения с его паспортным возрастом.

Возникает вопрос, чем объясняется это расхождение и чем бывает оно вызвано. Реальный возраст ребенка, т.е. реально достигнутая ребенком в

процессе развития ступень, определяется тремя основными моментами. Во-первых, наследственностью данного ребенка, т.е. теми зачатками, из которых берут свое начало все процессы развития. Очень часто именно дурная наследственность определяет глубокое замедление детского реального развития и, следовательно, большое расхождение его паспортного развития и реального возраста.

Вторым фактором, определяющим реальный возраст ребенка, являются среда или те условия, в которых происходит развертывание и вызревание наследственных зачатков ребенка.

Среда, оказывая свое воздействие на развитие, замедляя и ускоряя его, также является причиной, обуславливающей большее или меньшее расхождение хронологического и реального возраста.

Наконец, так как и влияние наследственности, и влияние среды оказываются в данном случае не на неподвижный, находящийся в покое организм, а на организм движущийся и развивающийся, то совершенно естественно, что эти влияния зависят прежде всего от того, в какой момент развития сказывается их действие. Одни и те же наследственные данные по-разному сказываются в младенческом и школьном возрасте; одни и те же условия среды различно влияют на утробное развитие и на половое созревание.

Поэтому реальный возраст ребенка является функцией не только наследственности и среды, но и третьей причины, именно времени, т.е. хронологического возраста ребенка. Итак, наследственность, среда и возраст - вот те три причины, которые определяют в своей совокупности реальный возраст ребенка. (...)

...Остановимся на некоторых важнейших типах школьника, с которыми приходится иметь дело учителю. Часто в школьной работе приходится сталкиваться с отсталым ребенком. Эта отсталость ребенка обычно обнаруживается, правда, и до наступления школьного возраста и проявляется обычно в , целом ряде симптомов, как пониженная активность, недоразвитие мышления, самообладания, бедность интересов. Всю эту группу признаков не совсем точно, но по внешнему сходству довольно удачно обозначают словом «отсталость».

Это первое, что бросается в глаза при подходе к такому ребенку. Он отстает в своем развитии от своих сверстников. Его паспортный и его реальный интеллектуальный возраст существенно расходятся. Поэтому говорят, что этот ребенок напоминает ребенка более младшего возраста.

Причины умственной отсталости лежат большей частью в каком-нибудь дефекте мозга, в пониженной пластичности мозговой ткани. Отсталость этого рода возникает на, почве самых различных заболеваний и расстройств. Такого ребенка называют обычно умственно отсталым потому, что задержка его интеллектуального развития бросается в глаза в первую очередь, а главное - в первую очередь дает себя знать в школьной работе с таким ребенком.

В настоящее время таких детей выделяют в особый, так называемый вспомогательный класс или школу, потому что эти дети оказываются неспособными к прохождению школы нормальным темпом. Однако часто

умственно отсталый ребенок, особенно легкой степени, встречается в классе наряду с нормальными детьми. Он является тогда отстающим ребенком, которому трудно тянуться за всем классом. К такому ребенку нужно предъявлять пониженные требования.

Выпущенные в последнее время программы вспомогательных школ дают приблизительное представление о том, какого характера изменения должны быть внесены в обычные школьные занятия для того, чтобы сделать их подходящими к особенностям отсталого ребенка. Основным затруднением, на которое наталкивается работа с таким ребенком, является задержка в развитии высших психологических функций, задержка культурного развития. (...)

В последнее время исследователям удалось выделить еще один тип ребенка школьного возраста, который прежде по внешнему сходству принимался за тип умственно отсталого. Это - ребенок-примитив. По внешним проявлениям этот ребенок может действительно сойти за умственно отсталого. Этот, казалось бы, незначительный и частный факт - далеко идущее сходство умственно отсталого ребенка и ребенка-примитива - чрезвычайно важен для правильного понимания всего процесса развития ребенка в школьном возрасте.

Примитив - это ребенок, не проделавший своего культурного развития или, точнее, стоящий на низкой ступени культурного развития.

Ребенок-примитив - это здоровый ребенок. При нормальных условиях воспитания, в культурной среде, он проделывает легко весь путь культурного развития. Его отсталость объясняется тем, что он стоит на низкой ступени культуры. Он не овладел еще культурными способами поведения. И вот тот факт, что недостаток культурного развития, идущий извне, может привести к такой же психологической картине, как и умственная отсталость, *обусловленная изнутри*, является в наших глазах лучшим доказательством того, что высшее психологическое развитие становится возможным только на основе культурного.

Детская примитивность может встречаться в самых различных сочетаниях со всеми степенями одаренности. Может быть очень одаренный ребенок, но примитивный. Может быть нормальный, средний ребенок с примитивным поведением. Наконец очень часто умственная отсталость осложняется примитивностью. Но даже там, где оба эти явления встречаются вместе, они остаются двумя различными по своей природе формами недоразвития, судьба которых также глубоко различна. (...)

Всякий ребенок, уже в силу того что он только начинает свое культурное развитие, обнаруживает черты, сходные с примитивом. Вот почему для педагога важно знать, что представляет собой ребенок-примитив как особый тип, наиболее ярко воплощающий эти черты. (...)

Нельзя, однако, смешивать примитивность просто с необразованностью, с недостатком школьных знаний. Примитив отличается от непримитива *не так*, как школьник старшей группы от школьника младшей. Ему не хватает не только знаний, но самое мышление и поведение его недоразвиты, ибо развитие высших психологических функций становится возможным только на основе известного культурного развития. Примитивность не есть поэтому просто

недостаток сведений и формальных навыков, она есть нечто большее: недоразвитие самого аппарата. Мы склонны основу примитивности видеть в преобладании натуральной психологии над культурной. Мы находим в инструментальной функции употребления знака *общий корень* всего культурного (высшего психологического) развития. Кто неспособен к инструментальной функции, тот неспособен и к арифметике, и к словесному мышлению, и к письменной речи и пр., и пр. Мы обозначаем этот *общий корень*, эту основную функцию культурного развития как волю, т.е. овладение собственными реакциями. Если бы удалось посредством специальных тестов исследовать и определить эту *основную функцию*, мы получили бы общий коэффициент культурного развития ребенка, который характеризовал бы высшее культурное развитие и памяти, и мышления, и всех вообще психологических функций.

Так же часто, как с ребенком-примитивом, педагогу приходится сталкиваться с трудновоспитуемым ребенком. Школьный возраст является возрастом культурного развития, и потому является критическим периодом, пробным камнем для детей, не способных в силу внутренних или внешних причин к этому развитию. Но школьный возраст - еще период развития коллективного поведения и овладения собой. Вот почему он оказывается критическим для ребенка, который в силу каких-либо особенностей характера или других причин оказывается недоразвитым в этом отношении. Что представляют собой эти трудные дети в школе или дети-дезорганизаторы? Это дети, которые, как показывают исследования, в среднем отстают в своем развитии по сравнению с ровесниками.

«Оказалось, - говорит Блонский, - что дезорганизаторы в среднем легче, ниже, худее и с худшим дыханием, чем их *ровесники*. Очевидно, слабость и болезненность делают этих детей более раздражительными и неуравновешенными». Однако поведение такого ребенка является не просто проявлением его слабости, а реакцией на эту слабость. Всякая слабость, неполноценность, задержка, на которую наталкивается в процессе своего развития ребенок, создает стимулы к повышенному развитию других, замещающих или компенсирующих недостатки функций. Детская трудновоспитуемость является большей частью реакцией на слабость, на недостаток или на внешнее затруднение, на которое наталкивается ребенок. Например, гнет, преследование, нелюбовь в семье и т. д.

Таким образом, там, где речь идет не о больном, но о здоровом, в общем, но трудном ребенке, решающее значение и в возникновении трудновоспитуемое™, и в перевоспитании трудного ребенка принадлежит социальной среде, окружающей ребенка. Самое чувство слабости, охватывающее ребенка и приводящее обычно к трудности, является результатом детской оценки своей социальной позиции. Только этим можно объяснить тот факт, что внешние затруднения, на которые наталкивается ребенок и которые оказываются непосильными для него, могут явиться эквивалентом действительной слабости или неполноценности ребенка.

Трудные дети, в Огромном большинстве своем, это не дети с врожденными недостатками характера, а дурно или мало воспитанные дети, поддающиеся перевоспитанию. Основная задача педагога при подходе к такому ребенку - это поставить ребенка в такое положение, в котором ребенок мог бы справиться с затруднениями и преодолеть свою слабость, компенсировать ее социально полезными качествами и чертами характера. Трудность ребенка указывает почти всегда на трудности среды: чтобы устранить трудность ребенка, надо устранить раньше трудность среды.

Вот почему воспитание таких детей должно бороться не с реакцией ребенка, а с причинами, которые породили эту реакцию. Основным правилом здесь для учителя должно быть не стремление подавить эти проявления ребенка, а стремление устранить те причины, которые привели к такой реакции.

Новые исследования показывают, что личность ребенка хотя и представляет собой единое целое, однако не является простым и однородным целым. Напротив, поведение является сложным по своей структуре и составу целым, организованным из многих функций. Эти отдельные функции могут иметь относительно самостоятельную динамику развития. Поэтому вместо учения об общей одаренности в последнее время все более начинает утверждаться идея специальной одаренности.

«Что «одаренность» есть не единая функция, но что это понятие есть собирательное имя для целого ряда различных форм поведения, другими словами, что существует не *одаренность*, а *одаренности*, это с большей или меньшей отчетливостью высказано Генмоном, Петерсоном, Пинтнером, Томпсоном, Торндайком и др.» (О. Линман). С этой точки зрения было бы одинаково ошибочным представлять общую одаренность как простую, цельную, единую функцию, так и сводить ее просто к сумме отдельных, независимых, механически объединенных функций. Отдельные, относительно независимые в своем развитии функции поведения образуют сложное структурное единство. Вот почему недоразвитие одной какой-либо функции может компенсироваться и находить свое выравнивание и восполнение в более усиленном развитии других функций. Если бы все эти функции были абсолютно независимы и разъединены в своем развитии, это было бы невозможно.

Приведем простой пример, который должен пояснить эту мысль.

В недавнее время была выделена особая форма детского недоразвития, так называемая двигательная отсталость или моторная идиотия. Отсталый в моторном развитии ребенок представляет полную аналогию умственно отсталого ребенка с той только разницей, что его отсталость проявляется в сфере двигательных функций. Его умственная деятельность, его интеллект могут остаться при этом совершенно не поврежденными. Оказалось, таким образом, что двигательная и умственная отсталость и одаренность могут протекать относительно независимо друг от друга.

Далее, исследования показали, что и сама умственная деятельность не представляет собой единого целого, а может быть расщеплена на целый ряд отдельных функций. Так, например, практический и теоретический интеллект

не совпадают в своем развитии. Это значит, что способность к разумному целесообразному действию и способность к словесному мышлению также не идут рука об руку. Эти новые представления о детской одаренности позволяют нам указать, как должно идти воспитание ребенка, отличающегося слабостью или недостатком в какой-нибудь области.

Воспитание должно стремиться развивать взамен недостающей или ослабленной другой вид деятельности, который мог бы заместить в поведении выпавшую функцию. Так, например, у умственно отсталого ребенка, словесное мышление которого задержано в своем развитии, следует всячески развивать моторную одаренность, практическую смекалку. И наоборот, у ребенка с моторной отсталостью следует развивать высшие формы словесного или культурного мышления.

Выготский Л.С.- М. 1996.- С. 40-45, 95-102.

В.П. Кащенко

НЕДОСТАТКИ ХАРАКТЕРА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

КАЩЕНКО ВСЕВОЛОД ПЕТРОВИЧ (1870-1943), врач, психолог, педолог. Россия.

Родился в Кубанской губернии (ныне Краснодарский край) в многодетной семье военного врача.

По окончании ставропольской гимназии поступил на медицинский факультет Московского университета. Однако за участие в студенческом революционном движении вскоре был арестован, исключен из учебного заведения и выслан из Москвы. Через год ему удалось поступить в Киевский университетов 1897 году получил медицинский диплом.

Во время Декабрьского вооруженного восстания К. возглавил Московский комитет помощи раненым революционерам. После поражения революции 1905 года лишенный права где-либо служить, задумал создать *лечебно-педагогическое учреждение для дефективных, нервных и трудных детей.*

Тщательно изучив детскую *психологию и психопатологию* под руководством А.Н. Берштейна и ознакомившись с достижениями зарубежных специалистов, в 1908 году создал санаторий-школу для дефективных детей. Это детское учреждение объединяло в себе педагогические, лечебные и исследовательские цели. По своим задачам и постановке дела оно было новым не только для России, но и вообще в мире.

В своей пропаганде и практической работе К. особый акцент делал на *методической* стороне учебно-воспитательного процесса, подчеркивал, что не ребенок должен приспособляться к системе воспитания и программе обучения,

но последние должны быть приноровлены к нему. Отсюда вытекало требование, чтобы школа везде, где только представляется к тому возможность, принимала во внимание индивидуальные особенности *каждого отдельного ребенка*. В противном случае школа рискует переутомить своего питомца, предъявляя к нему непосильные требования, оставляя неиспользованными или недоразвитыми те или иные способности и склонности ребенка. В связи с этим возникла необходимость изучать ребенка по возможности во всей полноте его особенностей и черт.

К. развернул в Стране широкую пропаганду научных основ воспитания и обучения *«исключительных детей»*. Он публично возражал против смешения детей педагогически запущенных с умственно отсталыми. В 1909 году сделал большой доклад на XII съезде естествоиспытателей и врачей «Об устройстве лечебно-педагогических заведений для умственно отсталых и морально отсталых детей». По этому докладу была принята резолюция о целесообразности создания в стране специальных учреждений для всех категорий ненормальных детей.

Санаторий школа был превращен в государственное учреждение. На основе его в 1918 году организуется Дом изучения ребенка. На базе медико-педагогической консультации развилась педагогическая клиника, аналогов которой до того практика не знала.

Идеи К. о единой сети специальных школ для аномальных детей стали воплощаться в жизнь. Постановлением Совнаркома от 5 июня 1918 года подобного рода школы включались в систему народного просвещения как государственные учреждения, последовательно изживался инвалидно-призренческий подход в построении дела обучения и воспитания дефективных детей. По поручению Наркомпроса Кащенко создал специальное высшее учебное заведение - Педагогический институт детской дефективности - и стал первым ректором и профессором этого института.

Принципиальной особенностью становления советской высшей школы был переход на новые методологические основы преподавания учебных предметов. Вопросы изучения и воспитания исключительных детей требуют от врачей и педагогов действий, адекватных природе самого объекта изучения и воспитания. А природа человека социальна, и биологическое в нем проявляется в преобразованном виде, оно как бы «снимается» (в гегелевском смысле слова) сугубо человеческим, то есть социальным. В той мере, в какой это социальное развито в ребенке, не деформировано физическими дефектами, физиологической или психологической недостаточностью, не искажено неблагоприятными внешними обстоятельствами, мы и судим о нем как о личности. В какой мере осуществлен в ребенке скачок от биологического к социальному, в такой и предстает перед нами результат целеустремленных педагогических влияний. В реализации такого скачка по всему спектру характеристик личности в ее становлении и состоит, по сути дела, *содержание воспитания*. Педагог-дефектолог должен понимать сущность различных психофизиологических проявлений и их социальной трансформации в ребенке. Дефекты и отклонения вносят свои акценты в отдельные его особенности и

стороны, которые нуждаются в доведении их до нормы (в органическом единстве со всеми другими сторонами и особенностями).

В детской исключительности К. не столько винил биологическое, сколько видел *дефективную социальность*, борьбу с которой можно - и должно - вести на базе широких социальных мероприятий.

В 1928 году начал издаваться журнал «*Вопросы дефектологии*», и К. был включен в состав редколлегии. В свет вышло 18 номеров, но издание сыграло большую роль в подготовке всеобщего обязательного обучения аномальных детей с недостатками слуха, зрения, речи и интеллекта; на страницах журнала публиковались многие учителя-практики. Большинство из тех статей сохраняет научную ценность и актуальность и поныне.

Недостатки характера у детей и подростков

I. Ребенок - норма и патология.

Между нормальным типом поведения, нормальным характером и патологическим характером, отмеченным явно болезненными чертами вроде безволия, безмерной активности, чрезмерного увеличения аффектов, гнева и страха, резко выраженной внушаемости, навязчивых мыслей и действий и т.п., располагается неизмеримое количество переходных ступеней от здорового к больному характеру. Вследствие этого нет возможности провести четкую грань между нормальным и трудным характером, характером с ненормальными уклонами, дефектами, иначе говоря, между естественными проявлениями характера и патологическими (болезненными) его чертами. (...)

Отличить нормальный характер от болезненно-извращенного бывает затруднительно еще и потому, что мы до сих пор не имеем научного определения так называемой нормы личности. (...)

Ввиду невозможности дать строго научное толкование понятию человеческой нормы, за нормальное признается просто среднее и в то же время наиболее часто встречающееся значение. Это среднее также не будет постоянным явлением, а будет меняться в зависимости от социально-экономических, культурно-исторических, климатических и прочих условий эпохи. (...)

Однако все же есть существенное различие между нормальными и ненормальными людьми. Оно состоит в том, что психические черты у нормального ребенка являются случайным признаком, от которого он может легко отделаться, если захочет и сделает соответствующее усилие. Психопаты и нервные дети не могут этого сделать, так как не в состоянии достаточно проявить волевого усилия. Нормальные поддаются обычному воспитанию, они видят, как ведут себя взрослые или их сверстники; стремление достичь чего-либо приводит их само собой к известному уровню социального приспособления. У детей исключительных в отношении характера большую роль играет не только слабая, заторможенная восприимчивость к воспитанию, но многие другие факторы, лежащие внутри их самих, в силу чего они не могут поступать иначе. Они странны, они иные, чем другие дети, они невропаты или психопаты вследствие ненормальности главным образом их активно-волевого усилия и чувств (эмоциональных реакций). (...)

II. О группировке характеров и их недостатков

Нам кажется, что всякий конкретный случай является своеобразным, пока недостаточно изученным структурным образованием, которое возникает в результате специфического сочетания эмоционального и мыслительного поведения ребенка, а также его активности. Причем каждый из этих трех моментов в зависимости от общей структуры поведения сам может быть или выявлен в очень сильной степени, или ненормально понижен. Как нам кажется, в подобных сочетаниях один из моментов поведения играет преимущественное значение» он является повышенным, ненормально развитым. Исходя из этого и никогда не забывая принципа целостности, в понимании поведения ребенка, мы

могли бы расчленить недостатки характера на преимущественно эмоциональные и преимущественно активно-волевые. Также следует иметь в виду, что здесь мы не занимаемся этиологией недостатков детского характера, которые онто- и филогенетически находятся под определяющим влиянием социально-экономических условий.

III. Недостатки характера, преимущественно эмоционально обусловленные.

1. Неустойчивость, противоречивость.
2. Повышенная возбудимость аффектов.
3. Сильная острота симпатий и антипатий к людям.
4. Импульсивность поступков.
5. Исступленный гнев.
6. Пугливость и болезненные страхи (фобии).
7. Пессимизм и чрезмерная веселость.
8. Равнодушие, безучастность.
9. Нечистоплотность. Педантизм.
10. Страстное чтение.

1. Очень частым дефектом характера является его порывистость, неровность, неустойчивость, противоречивость, Известная поговорка «от радости скачет до смерти плачет») здесь очень подходит. Ребенку недостает уравновешенности, постоянства. (...)

2. Следующим недостатком является раздражительность, быстрая и легкая возбудимость аффектов. Все приятные и неприятные переживания, эмоциональные реакции проявляются необузданно и безудержно. Смех и плач также безудержны. (...)

3. Сильная возбудимость аффектов, приятных и неприятных ощущений проявляется также и в остроте симпатий и антипатий к людям, и в их порой слишком явном выражении. Существуют психопатические дети, которых нельзя заставить подать руку взрослым или сверстникам, которые им не нравятся, антипатичны.

4. Другой стороной аффективной возбудимости является импульсивность поступков, побуждений у детей, исключительных до характеру. (...)

5. В тяжелых случаях ненормального характера раздражительность при известных обстоятельствах еще более усиливается и переходит тогда в так называемое гневное бешенство, т.е. в припадки иступленного гнева. Появляется припадок яростного разрушения, и человек набрасывается с ножом даже на близких, любимых людей и т.д. [...]

6. Пугливость, боязливость, страхи (фобии) у исключительных по характеру детей и подростков выражены в разной степени и в разнообразных формах. Встречаются дети, которые сильно вздрагивают, вскрикивают, меняются в лице и вообще пугаются при малейшем шуме, стуке. Некоторые из них боятся домашних безобидных животных (кошек, кур и т.п.), другие боятся ездить по железной дороге, проходить около текущей воды, боятся трогать самые обыкновенные вещи. (...)

7. Можно сказать, что ребенок, не умеющий смеяться, радостно и громко шалить, у которого усталое безразличие и ворчливая раздражительность составляют основной фон жизни, не есть нормальный ребенок. Пессимизм, особенно присущий юношескому возрасту, - аномальное свойство характера, так же как и его противоположность - постоянная, чрезмерная веселость. (...)

8. Раздражительности и импульсивности противопоставляются безучастность и равнодушие, причем иногда наряду с раздражительностью в одном и том же психопате. (...)

9. У многих детей с трудным характером мы встречаем нечистоплотность, иногда резко выраженную. Они пачкают себе тело грязью, копаются в грязи, поедают всевозможные отвратительные отбросы. Следует упомянуть здесь также обгрызание ногтей. В противоположность этому, мы встречаем иногда необыкновенную чистоплотность, проявляющейся большей частью в преувеличенном мытье рук и в поразительной боязни прикоснуться к предметам.

10. По нашим наблюдениям, у детей с исключительным характером имеются две формы ненормального, неудержимого чтения, которое целиком поглощает ребенка, когда он живет только им, совершенно игнорируя окружающую жизнь: периодическая, запойная и постоянная форма. (...)

IV. Недостатки характера, обусловленные преимущественно активно-волевыми моментами.

1. Болезненно выраженная активность.
2. Интенсивная болтливость.
3. Постоянная жажда наслаждений.
4. Отсутствие определенной цели.
5. Безудержность.
6. Рассеянность.
7. Бесцельная ложь.
8. Бесцельное воровство.
9. Мучительство животных.
10. Злорадство и издевательство над окружающими людьми.
11. Негативизм.
12. Деспотизм.
13. Чрезмерная нерадивость.
14. Замкнутость.
15. Бродяжничество.

1. Каждому ребенку присуща подвижность как телесная, так и психическая, т.е. мыслей, желаний, стремлений. Это его психофизическое свойство мы признаем нормальным, желательным, крайне симпатичным. Странное впечатление производит ребенок вялый, малоподвижный, апатичный, С другой стороны, чрезмерная жажда движения и деятельности (болезненно выраженная активность), доведенная до неестественных пределов, также привлекает наше внимание. Мы тогда отмечаем, что ребенок постоянно находится в движении, не может сидеть спокойно ни одной минуты, ерзает на

месте, болтает руками и ногами, смотрит по сторонам, смеется, забавляется, вечно о чем-то болтает, на замечания не обращает внимания. Самое мимолетное явление не ускользает от его ума и глаза: он все слышит, все видит, но весьма поверхностно. Ни одна игра не может его привлечь. (...)

2. Болезненная активность порождает чрезмерную болтливость детей. Болтливость нередко настолько интенсивно выражена, что ребенок в процессе обильной речи забывает решительно обо всем другом, получая от нее своеобразное удовольствие. Особенно часто приходится наблюдать такую болтливость у истеричных детей. (...)

3. Одним из проявлений патологической слабости воли является сильная жажда" наслаждения, примерами чего могут служить вредные в социальном отношении страсть к азартной игре и страсть к коллекционированию. Болезненное влечение к игре является антисоциальным психопатическим свойством и наблюдается главным образом у мужчин. Физиологически оно служит сильным источником возбуждения нервной системы, которое у людей со слабой волей встречает особо благоприятную почву. (...)

Совершенно нормальное, порой очень ценное для общества влечение к коллекционированию у неуравновешенных и слабохарактерных невропсихопатов легко может перейти в страсть, доходящую до преступления (незаконного присвоения предметов своей страсти, кражи денег и т. п.).

4. Особым оттенком неровности характера является отсутствие определенной цели. Однако даже при ее наличии она преследуется весьма и весьма недолго. Сегодня его увлекает одна, другая и третья работа, мысль, завтра четвертая, пятая. (...)

5. Если исключительным по характеру ребенком или подростком овладевает какая-либо мысль, то он теряет всякую меру (безудержность). Эта мысль во что бы то ни стало должна быть выполнена. Всякое указание на невозможность такого выполнения только увеличивает его безудержность. Чрезмерна его ненависть, безудержна его готовность к бою. (...)

6. Особый цикл дефектов характера составляет рассеянность, невнимательность, неспособность сосредоточиться, углубиться, неумение прислушиваться, присматриваться. (...)

7. Весьма распространенный недостатком характера является бесцельная ложь; воспитателей и товарищей поражает ее необычайное упорство и частота. (...)

8. Одним из антисоциальных дефектов является бесцельное воровство, зачаточная форма того дефекта, который известен йод именем kleptomания. Здесь, так же как и в предыдущем случае, часто поражает бесцельность поступка. (...)

9. Очень знаменательным дефектом характера является мучительство животных. Если, не смотря на все увещания и запрещения, маленький ребенок упорно продолжает с явным удовольствием и наслаждением прокалывать иголкой мух, а большой ребёнок - мучить птиц, кошек и собак, - эти поступки служат явным доказательством ненормальности их эмоций (чувств).

10. Болезненное стремление к мучительству далее распространяется на окружающих лиц: сначала на сверстников, затем на бабушку, как более незащищенную, потом на мать, отца и, наконец, на посторонних взрослых (злорадство и издевательство над окружающими людьми). Эти злонравные дети имеют обыкновение изводить словами или действиями, причем проделывают они это длительно, систематически и весьма виртуозно и потому очень чувствительно для окружающих. (...)

11. Упрямство в форме т.н. оппозиции есть также недостаток характера, который мы видим у всех детей. Но в сильной степени он уже относится к дефектам характера, которые свойственны невропсихопатичным детям, и в этом случае он называется негативизмом, могущим очень часто проявляться в действиях, желаниях и мыслях таких детей.

12. (...) Ко всем окружающим он проявляет симпатии только по мере подчинения их его воле, он - неуступчивый эгоист по отношению к ним (...).

13. Чрезмерная нерадивость и расточительство ребенка, например в отношении принадлежащих ему вещей, может также являться дефектом характера.

14. Замкнутость характеризуется отсутствием импульса общительности, свойственного всем средним людям. Замкнутые в себе дети неохотно общаются с другими, предпочитая играть сами с собой или оставаться вдалеке от товарищей, погруженные в свои мечты и фантазии. Замкнутость создает робость, застенчивость, молчаливость и сдержанность. (...)

15. Одним из наиболее серьезных по своим последствиям признаков исключительности характера является страсть к бродяжничеству. (...)

Страсть к бродяжничеству развивается иногда в раннем детстве. Часто она начинается с того, что ребенок неоднократно после уроков не возвращается домой и до ночи где-нибудь бродит. В больших городах дети скрываются в кварталах, где их часто нельзя найти неделями, т.к. они прекрасно умеют прятаться, присоединяясь к шайкам других детей. Они живут милостыней, мелкими услугами и воровством; иногда совершают более далекие экскурсии по железной дороге, пароходом или проходя значительные расстояния пешком. Следует различать психопатическое бродяжничество от влечения кочевничествовать, которое руководит странствованиями эпилептиков и истериков помимо их сознания. Страсть к бродяжничеству опасна потому, что не позволяет невропсихопату нигде остановиться, ни на службе, ни в семье. Он переходит с места на место.[...]

Некоторые физические признаки исключительности. Дефективность характера связана с физическими признаками. Дети, исключительные в отношении характера, отличаются от строго нормальных детей целым рядом соматических (телесных) признаков: общей слабостью и малокровием, эндокринными нарушениями, неправильным строением головы, лица, ушей, зубов, всего корпуса, недостаточным или чрезмерным развитием мимики и жестикуляции, очень низким или слишком тонким, высоким голосом (фальцет), различными снижениями зрения и слуха, мигренями. Сюда же относятся

плохой аппетит, расстройство сна, некоторые дефекты речи (дислалия и заикание), недержание мочи (энурез).

Кащенко В.П. Педагогическая коррекция:

Исправление недостатков характера у детей и подростков.- М.:

Просвещение, 1992.- С. 26-45.

А.С. Макаренко

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ. ЧТО ЗНАЧИТ ВОСПИТАТЬ РЕБЁНКА. КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

МАКАРЕНКО АНТОН СЕМЕНОВИЧ (1888-1939), педагог и писатель. Россия, СССР.

Вырос в семье мастерового-маляра (пос. Белополье Харьковской губернии). В 1905 г. окончил городское училище и педагогические курсы и был назначен учителем двухклассного железнодорожного училища. А в 1914- 1917 гг. обучался в Полтавском учительском институте. По окончании, стал заведующим высшего начального училища в Крюково. Уже здесь М. основательно увлекся педагогикой, искал новое в воспитательной работе как с отдельными учениками, так и с коллективом.

Сыграла ли Октябрьская революция решающую роль в педагогической судьбе М., как об этом писалось раньше? Вряд ли. Скорее всего М. с его талантом все равно состоялся бы как педагог. Конечно, первые годы советской власти, ее действия в области народного образования воодушевляли, вовлекали в поиск. Но прошло несколько лет, и обстановка меняется, наступает период «творчества с оглядкой», позже жесткий контроль. Вполне ^ возможно, что при благоприятных условиях его социально-педагогическая деятельность достигла бы еще более поразительных результатов.

Феномен М. начался с 1920 г., когда он организовал трудовую колонию для несовершеннолетних правонарушителей. Здесь педагогу удалось главное - он нашел сильное средство воспитания, которым стал *коллектив самих воспитанников*. Важную роль в его создании сыграл авторитет М., его терпение, твердость, забота о подростках, справедливость. К нему тянулись, как к отцу, искали правды, защиты. В колонии, получившей имя Горького, определилась система структурных взаимодействий в коллективе: актив, деление на отряды, совет командиров, внешняя атрибутика (знамя, сигналы горнистов, рапорт, форменная одежда), поощрения и наказания, традиции. Позже М. сформулировал *законы развития коллектива*, важнейшими из которых считал «систему перспективных линий» и «принцип параллельного педагогического воздействия».

Воспитание в коллективе М. соединял с правильно поставленным *трудовым воспитанием*. Труд колонистов организовывался по отрядам и сочетался с учебой. А жизнь подбрасывала все новые проблемы. Парадоксально, но оказалось, что отлаженная система труда может вызывать успокоение, расслабленность. М. считал, что именно поэтому приостановилось

внутреннее развитие колонии имени Горького. Выход он нашел в постановке новой задачи - «завоевание Куряжа». Около 130 колонистов оставили свое старое обустроенное хозяйство и добровольно переселились в полуразрушенный Куряж, чтобы помочь стать людьми 280 неуправляемым беспризорникам. Риск оправдался, дружный коллектив горьковчан сравнительно быстро навел порядок на новом месте, причем отнюдь не силовыми методами. Педагогика коллектива М. сработала и в другой раз, когда в 1927 г. он одновременно стал заведующим колонии имени Дзержинского, переведя в нее 60 своих воспитанников. С 1929 года М. оставляет за собой только последнюю колонию, которая вскоре переходит на полную самокупаемость: налажены сложные производства электросверл и фотоаппаратов.

Сегодня в адрес М. высказываются упреки и обвинения о якобы введенной им в колонии казарменной дисциплине, авторитарности самого педагога и созданного им коллектива, пренебрежение к Личности, соучастие в формировании культа партии и Сталина. Но обоснованы ли они? Идеи развития личности в коллективе если и не объявлялись М. публично как цель его педагогической системы, то успешно реализовывались на практике. Коммунары работали ежедневно по 4 часа, а свободное время отдавались хорошо организованному досугу. При коммуне были клуб, библиотека, кружки, спортивные секции, кино, театр. Летом совершались туристические походы на Кавказ, в Крым. Желавшие продолжить образование занимались на рабфаке, поступали в вузы. Есть статистика: за 15 лет своей работы (1920-1935) через коллективы, созданные М., прошло около 8 000 правонарушителей и беспризорных, ставших достойными людьми, квалифицированными специалистами. Конечно, как любой педагог М. также не избежал ошибок и неудач.

С 1936 г. М. оставляет свою педагогическую деятельность, переезжает в Москву и занимается литературной работой. Здесь он пережил и трагические 1937 и 1938 гг.

Опыт М. уникален, как, впрочем, уникален и сам педагог. Мало кто в истории педагогики сумел так удачно воплотить свою теорию в практику и добиться впечатляющих результатов, имея дело со столь трудными воспитанниками. Возвеличивание М. началось еще в 30-е гг., и длительное время он считался едва ли не самым выдающимся советским и даже отечественным педагогом. Напомним, однако, что ни при жизни М., ни после его смерти власти, предписывая изучение его педагогической системы, отнюдь не спешили с ее внедрением, хотя и колоний и соответствующего «человеческого материала» было в избытке. Кстати, такая же судьба постигла и талантливый эксперимент Шацкого с детским сообществом. К опыту М. прибегали лишь отдельные педагоги, некоторые из них в свое время были его воспитанниками. Имя и труды М. широко известны за рубежом.

Цель воспитания

В педагогической теории, как это ни странно, цель воспитательной работы обратилась в категорию почти забытую. (...)

Достойной нашей эпохи и нашей революции организационной задачей может быть только создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время - дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохраняя свою индивидуальность.

Совершенно очевидно, что, приступая к решению нашей частной педагогической задачи, мы не должны мудрствовать лукаво. Мы должны только хорошо понять положение нового человека в новом обществе. Социалистическое общество основано на принципе коллективности. В нем не должно быть уединенной личности, то выпяченной в виде прыща, то размельченной в придорожную пыль, а есть член социалистического коллектива.

В Советском Союзе не может быть личности вне коллектива и поэтому не может быть обособленной личной судьбы и личного пути и счастья, противопоставленных судьбе и счастьем коллектива.

В социалистическом обществе много таких коллективов:

широкая советская общественность сплошь состоит именно из таких коллективов, но это вовсе не значит, что с педагогов снимается долг искать и находить в своей работе совершенные коллективные формы. Школьный коллектив, ячейка советского детского общества, прежде всего должен сделаться объектом воспитательной работы. Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приеме. В каждый момент нашего воздействия на личность эти воздействия обязательно должны быть и воздействием на коллектив. И наоборот, каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности, входящей в коллектив.

Коллектив, который должен быть первой целью нашего воспитания, должен обладать совершенно определенными качествами, ясно вытекающими из его социалистического характера...

А. Коллектив объединяет людей не только в общей цели и в общем труде, но и в общей организации этого труда. Общая цель здесь - не случайное совпадение частных целей, как в вагоне трамвая или в театре, а именно цель всего коллектива. Отношение общей и частной цели у нас не есть отношение противоположностей, а только отношение общего (значит, и моего) к частному, которое, оставаясь только моим, будет итти в общее в особом порядке.

Каждое действие отдельного ученика, каждая его удача или неудача должны расцениваться как неудача на фоне общего дела, как удача в общем деле. Такая педагогическая логика должна буквально пропитывать каждый школьный день, каждое движение коллектива.

Б. Коллектив является частью советского общества, органически связанной со всеми другими коллективами. На нем лежит первая ответственность перед обществом, он несет на себе первый долг перед всей

страной, только через коллектив каждый его член входит в общество. Отсюда вытекает идея советской дисциплины. В таком случае каждому школьнику станут понятны и интересы коллектива, и понятия долга и чести. Только в такой инструментовке возможно воспитание гармонии личных и общих интересов, воспитание того чувства чести, которое ни в какой мере не напоминает старого гонора зазнавшегося насильника.

В. Достижение целей коллектива, общий труд, долг и честь коллектива не могут стать игрой случайных капризов отдельных людей. Коллектив - не толпа. Коллектив есть социальный организм, следовательно, он обладает органами управления и координирования, уполномоченными в первую очередь представлять интересы коллектива и общества.

Опыт коллективной жизни есть не только опыт соседства с другими людьми, это очень сложный опыт целесообразных коллективных движений, среди которых самое видное место занимают принципы распоряжения, обсуждения, подчинения большинству, подчинения товарища товарищу, ответственности и согласованности.

Для учительской работы в советской школе открываются светлые и широкие перспективы. Учитель призван создать эту образцовую организацию, беречь ее, улучшать, передавать ее новому учительскому составу. Не парное морализирование, а тактичное и мудрое руководство правильным ростом коллектива - вот его призвание.

Г. Советский коллектив стоит на принципиальной позиции мирового единства трудового человечества. Это не просто бытовое объединение людей, это - часть боевого фронта человечества в эпоху мировой революции. Все предыдущие свойства коллектива не будут звучать, если в его жизни не будет жить пафос исторической борьбы, переживаемой нами. В этой идее должны объединяться и воспитываться все прочие качества коллектива. Перед коллективом всегда, буквально на каждом шагу, должны стоять образцы нашей борьбы, он всегда должен чувствовать впереди себя Коммунистическую партию, ведущую его к подлинному счастью.

Из этих положений о коллективе вытекают и все детали развития личности. Мы должны выпускать из наших школ энергичных и идейных членов социалистического общества, способных без колебаний, всегда, в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для личного поступка, способных в то же время требовать и от других правильного поведения. Наш воспитанник, кто бы он ни был, никогда не может выступать в жизни как носитель некоего личного совершенства, только как добрый или честный человек. Он всегда должен выступать прежде всего как член своего коллектива, как член общества, отвечающий за поступки не только свои, но и своих товарищей.

В особенности важна область дисциплины, в которой мы, педагоги, больше всего нагрели. До сих пор у нас существует взгляд на дисциплину как на один из многочисленных атрибутов человека и иногда только как на метод, иногда только на форму. В социалистическом обществе» свободном от каких бы то ни было потусторонних оснований нравственности, дисциплина

становится не технической, а обязательно нравственной категорией. Поэтому для нашего коллектива абсолютно чужда дисциплина торможения, которая сейчас по какому-то недоразумению сделалась альфой и омегой воспитательной премудрости многих педагогов. Дисциплина, выражаемая только в запретительных нормах, - худший вид нравственного воспитания в советской школе. (...)

Макаренко А.С. О воспитании.- М., 1988.- С. 28-30

Что значит воспитать ребенка?

Что значит воспитать ребенка? Можно воспитать для счастья, можно воспитать для борьбы. Можно воспитать для индивидуального счастья, можно воспитать для индивидуальной борьбы. И можно воспитать для общего счастья и для общей борьбы. Это все очень важные и очень практические вопросы.

У нас много старых представлений о ценностях человека, о его достоинстве.

Итак, цель воспитания как будто ясна. Каким должен быть советский гражданин? Несколько совершенно ясных признаков: активный, деятельный, осмотрительный, знающий коллективист. Но не только способность к действию, нужна и большая способность к торможению, тоже отличная от старой способности. Очень важная способность к ориентировке, широкий взгляд и широкое чутье.

Пути воспитания. Конечно, на первом плане общая сумма правильных представлений, сумма правильных, марксистски освещенных знаний. Знания приходят, из учебы и еще больше из замечательного советского опыта, из газеты, книги, из каждого нашего дня. Многим кажется, что этого достаточно. Это действительно много. Наша жизнь производит самое могучее впечатление на человека и действительно воспитывает его. (...)

Но мы не можем останавливаться на этих достижениях, мы прямо должны сказать, что без специальной заботы о человеке, заботы педагогической, мы многое теряем. Правда, получают хорошие результаты, но мы ими довольны только потому, что не знаем, какими грандиозными они могут быть,

Я - сторонник специальной воспитательной дисциплины, которая еще не создана, но которую именно у нас, в Советском Союзе, создадут. Основные принципы этого воспитания: 1) уважение и требование; 2) искренность и открытость; 3) принципиальность; 4) забота и внимание, знание; 5) упражнение; 6) закалка; 7) труд; 8) коллектив; 9) семья: первое детство, количество любви и мера суровости; 10) детская радость, игра; 11) наказание и награда.

Там же. - С. 35-36.

Коммунистическое воспитание и поведение

..Наша задача не только воспитывать в себе правильное, разумное отношение к вопросам поведения, но еще и воспитывать правильные привычки, т.е. такие привычки, когда мы поступали бы правильно вовсе не потому, что сели и подумали, а потому, что иначе мы не можем, потому, что мы так привыкли. И воспитание этих привычек - гораздо более трудное дело, чем воспитание сознания. В моей работе воспитания характеров организовать сознание было очень легко. Все же человек понимает, человек сознает, как нужно поступать. Когда же приходится действовать, то он поступает иначе, в особенности в тех случаях, когда поступок совершается по секрету, без свидетелей. Это очень точная проверка сознания - поступок по секрету. Как человек ведет себя, когда его никто не видит, не слышит и никто не проверяет? И я потом над этим вопросом должен был очень много работать. Я понял, что легко научить человека поступать правильно в моем присутствии, в присутствии коллектива, а вот научить его поступать правильно, когда никто не слышит, не видит и ничего не узнает, - это очень трудно. (...)

Это - распространенное мнение, что у человека должны быть и достоинства и недостатки. Так думают даже молодые люди, школьники. Как «удобно» становится жить при сознании: достоинства имею, недостатки тоже есть. А дальше идет самоутешение: если бы не было недостатков, то это была бы схема, а не человек. Недостатки должны быть для красочности.

Но с какой стати должны быть недостатки? А я говорю: никаких недостатков не должно быть. И если у вас двадцать достоинств и десять недостатков, мы должны к вам пристать, а почему у вас десять недостатков? Долой пять. Когда пять останется - долой два, пусть три останется. Вообще, от человека нужно требовать, требовать, требовать! И каждый человек от себя должен требовать. Я бы никогда не пришел к этому убеждению, если бы мне не пришлось в этой области работать. Зачем у человека должны быть недостатки! Я должен совершенствовать коллектив до тех пор, пока не будет недостатков. И что вы думаете? Получается схема? Нет! Получается прекрасный человек, полный своеобразия, с яркой личной жизнью. А разве это человек, если он хороший работник, если он замечательный инженер, но любит солгать, не всегда правду сказать? Что это такое: замечательный инженер, но Хлестаков?

А теперь мы спросим: а какие же недостатки можно оставить?

Вот если вы хотите проводить коммунистическое воспитание активным образом и если при вас будут утверждать, что должны быть у каждого недостатки, вы спросите: а какие? Вы посмотрите, что вам будут отвечать. Какие недостатки могут оставаться? Тайно взять - нельзя, схулиганить - нельзя, украсть - нельзя, нечестно поступить - нельзя. А какие же можно? Можно оставить вспыльчивый характер? С какой стати? Среди нас будет человек со вспыльчивым характером, и он может обругать, а потом скажет: извините, у меня вспыльчивый характер. Вот именно в советской этике должна быть серьезная система требований к человеку, и только это и сможет привести к тому, что у нас будет развиваться в первую очередь требование к себе. Это самая трудная вещь - требование к себе. Моя же «специальность» - правильное

поведение, я-то должен был, во всяком случае, правильно себя вести в первую очередь. С других требовать легко, а от себя - на какую-то резину наталкиваешься, все хочешь себя чем-то извинить. И я очень благодарен моему коммунарскому коллективу им. Горького и им. Дзержинского за то, что в ответ на мои требования к ним они предъявляли требования ко мне.

...Мы требовать должны, но предъявлять исключительно посильные требования... Всякое превышение может только калечить...

Наша этика должна быть этикой прозаической, деловой, сегодняшнего, завтрашнего нашего обыкновенного поведения...

Те, кто считает, что у людей могут быть недостатки, иногда думают: если человек привык опаздывать, то это небольшой недостаток.

Я могу гордиться - в моей коммуне всегда был такой порядок: какое бы заседание ни происходило, полагалось ждать три минуты после сигнала. После этого собрание считалось открытым. Если на заседание кто-нибудь из коммунаров опаздывал на пять минут, председатель говорил: ты опоздал на пять минут - получи пять нарядов. Это, значит, пять часов дополнительной работы.

Точность. Это производительность труда, это продуктивность, это вещи, это богатство, это уважение к себе и к товарищам. Мы в коммуне не могли жить без точности. Десятиклассники в школах говорят: не хватает времени. А в коммуне была полная десятилетка и завод, который отнимал четыре часа в день. Но у нас хватало времени. И гуляли, и отдыхали, и веселились, и танцевали. И мы дошли до настоящего этического пафоса: за опоздание - самое большое наказание. Скажем, коммунар говорил мне: ухожу в отпуск до восьми часов. Он сам назначал себе время. Но если он приходил в пять девятого, я его сажал под арест. Кто тебя тянул за язык? Ты мог сказать в девять часов, а сказал в восемь, - значит, и приходи так.

Точность - большое дело. И когда я вижу, коммунар дожил до точности, я считаю, что хороший человек из него выйдет. В точности проявляется уважение к коллективу, без чего не может быть коммунистической этики. (...)

Всякий поступок, не рассчитанный на интересы коллектива, есть поступок самоубийственный, он вреден для общества, а значит, и для меня. И поэтому в нашей коммунистической этике всегда должен присутствовать разум и здравый смысл. Какой бы вы ни взяли вопрос, даже вопрос любви, он решается тем, чем определяется все наше поведение. Наше поведение должно быть поведением знающих людей, умеющих людей, техников жизни, отдающих себе отчет в каждом поступке. Не может быть у нас этики без знания и умения, без организации. Это относится и к любви. Мы должны уметь любить, знать, как нужно любить. Мы должны к любви подходить как сознательные, здравомыслящие, отвечающие за себя люди, и тогда не может быть любовных драм. Любовь так же нужно организовать, как и все дела. Любовь так же любит организацию, как и всякая работа, а мы до сих пор думали, что любовь - это дело таланта. Ничего подобного.

Этическая проблема «полюбил - разлюбил», «обманул - бросил» или проблема «полюбил и буду любить на всю жизнь» не может быть разрешена

без применения самой тщательной ориентировки, учета, проверки и обязательного умения планировать свое будущее. И мы должны учиться, как надо любить. Мы обязаны быть сознательными гражданами в любви, и мы поэтому должны бороться со старой привычкой и взглядом на любовь, что любовь - это нечто свыше, налетела вот такая стихия, и у человека только его «предмет» и больше ничего. Я полюбил, поэтому я опаздываю на работу, забываю дома ключи от служебных шкафов, забываю деньги на трамвай. Любовь должна обогащать людей ощущением силы, и она обогащает. Я учил своих коммунаров и в любви проверять себя, думать о том, что будет завтра. (...)

Там же.- С.38-46.

Методика организации воспитательного процесса

Работа воспитателя

...Работа воспитателя в отрядах должна заключаться в следующем: прежде всего воспитатель должен хорошо знать состав своих отрядов, должен знать жизнь и особенности характера каждого воспитанника, его стремления, сомнения, слабости и достоинства.

Хороший воспитатель должен обязательно вести дневник своей работы, в котором записывать отдельные наблюдения над воспитанниками, случаи, характеризующие то или иное лицо, беседы с ним, движение воспитанника вперед, анализировать явления кризиса или перелома, которые бывают у всех ребят в разных возрастах. Этот дневник ни в каком случае не должен иметь характера официального журнала.

Он должен просматриваться только заведующим педагогической частью и только в том случае, если он желает получить более полное представление о том или другом воспитаннике. Ведение такого дневника может характеризовать качество работы воспитателя и служить известным мерилем его ценности как работника, но формально требовать от него, чтобы он такой дневник вел, не следует, ибо в этом случае самым опасным является обратить такой дневник в официальный отчет.

Дневник рекомендуется вести в большой тетради, не разделяя ее на части для отдельных воспитанников, так как в этом дневнике воспитатель должен характеризовать и анализировать не только отдельных лиц, но и целые группы и явления в отрядах. Этот дневник не должен обращаться в регистрацию проступков и нарушений. Такая регистрация должна вестись в другом месте - у заведующего педагогической частью или в совете командиров. Воспитателя должны интересовать интимные, официально трудноуловимые явления.

Чтобы воспитатель мог работать в таком именно направлении, он не должен напоминать надзирателя. Воспитатель не должен иметь права наказания или поощрения в формальных выражениях, он не должен давать от своего имени распоряжения, кроме самых крайних случаев, и тем более не должен командовать. Руководством отряда, имеющим право распоряжаться и требовать, является командир отряда. Воспитатель ни в каком случае не должен

подменять его. Точно так же он не должен подменять высшее руководство учреждения.

По возможности воспитателю надо избегать жалоб на воспитанников старшему руководству, рапортовать официал» о состоянии переданных ему отрядов. И эта обязанность официально рапортовать принадлежит командиру.

Только при освобождении воспитателя от формальных, надзирательских функций он может заслужить полное доверие отрядов и всех воспитанников и вести как следует свою работу.

Что должен знать воспитатель о каждом своем воспитаннике?

В каком состоянии находится здоровье воспитанника, жалуется ли он на что-либо, обращается ли к врачу, удовлетворен ли помощью врача? Достаточно ли внимателен врач к данному воспитаннику?

Как относится воспитанник к своему учреждению, дорожит ли им, готов ли активно участвовать в улучшении жизни учреждения или относится к нему безразлично, как к эпизод своей жизни, а может быть, и враждебно? В последнем случае необходимо выяснить причины этого нездорового отношения: заключаются ли они в самом учреждении и его порядках, или причины лежат в стремлении воспитанника учиться и жить в другом месте, где именно, чем жить, что делать?

Достаточно ли точно представляет воспитанник свое положение, свои силы, понимает ли необходимость трудового пути. Не преобладают ли у него примитивные перспективы сегодняшней сытости, сегодняшнего удовольствия, развлечена происходит ли это из-за укоренившихся привычек или из-за слабости развития?

Как воспитанник относится к товарищам и к каким больше тянется, кого не любит, с кем дружит, с кем враждует? Насколько сильны у него склонности к тайным антиобщественным группировкам, к фантастическим и авантюрным планам Как он относится к отряду и командиру? Какие у него склонности к преобладанию и на чем он стремится обосновать это преобладание: на интеллекте, на развитии, на жизненном опыте, на силе личности, на физической силе, на эстетической позе? Является ли это стремление к преобладанию параллельным интересам учреждения или направленным против учреждения, против отряда или отдельных лиц?

Как относится воспитанник к повышению своей квалификации, к школьной работе, культурной работе, к повышению общей культуры поведения, культуре отношения к людям.

Понимает ли он необходимость собственного усовершенствования и пользу его, или его больше привлекает самый процесс учебы и культурной работы, те удовольствия, какие ему эта работа доставляет?

Что воспитанник читает, читает ли газеты, книги, получает ли их сам в библиотеке или читает случайные книги, интересуется ли он определенными темами или читает без разбора?

Какие таланты и способности обнаруживает воспитанник, какие необходимо было бы развивать?

Где работает воспитанник на производстве, посильна ли для него работа, нравится ли она ему? Не проявляет ли воспитанник в своем отношении к работе слабости воли, не капризничает ли, не стремится ли к другой работе, насколько это стремление разумно, какие есть препятствия в таком стремлении, как воспитанник преодолевает эти препятствия, готов ли он долго бороться с ними, достаточно ли у него настойчивости?

Как воспитанник относится к своему рабочему месту, к процессам работы, к инструменту, к технологическому процессу, проявляет ли он интерес к техническому освоению своей работы, к ее улучшению, повышению производительности, к стахановскому движению? Какие неудобства и недостатки тормозят работу воспитанника, какие он принимает меры к их устранению, высказывается ли в отряде, в каких формах воспитанник все это делает?

Знаком ли воспитанник с общим производственным положением всего отряда, всего цеха? Известны ли ему контрольные цифры по отряду и по цеху, интересуется ли он успехом своего производства, учреждения, его движением вперед? Насколько его волнуют удачи и неудачи производства, насколько он живет ими?

Материальное положение дома - в семье и заработок воспитанника на производстве, сколько он получает денег на руки? Как их расходует, дорожит ли деньгами, стремится ли их сберегать? Помогает ли семье и кому именно из членов семьи, товарищам? Имеет ли склонность лучше одеваться, что покупает из одежды?

Прививаются ли воспитаннику навыки культуры, понимает ли он их необходимость, стремится ли улучшить речь, как относится к слабым, к женщинам, детям и старикам?

Все эти данные о воспитаннике и многие другие, какие возникнут в процессе изучения воспитанника, воспитатель должен знать, а хороший воспитатель обязательно запишет. Но никогда эти данные не нужно собирать так, чтобы это было простым коллекционированием. Знание воспитанника должно прийти к воспитателю не в процессе безразличного его изучения, а только в процессе совместной с ним работы и самой активной помощи ему. *Воспитатель должен смотреть на воспитанника не как на объект изучения, а как на объект воспитания.*

Из этого основного положения вытекают и формы общения воспитателя и воспитанника, и формы его изучения. Воспитатель не должен просто выспрашивать воспитанника о разных обстоятельствах его жизни, о его стремлениях и желаниях для того, чтобы все это записать и подытожить.

При первой встрече воспитателя и воспитанника первый должен поставить перед собой практическую цель: сделать из этого мальчика или девочки настоящего культурного советского человека, работника, такого работника, которого можно будет выпустить из учреждения как полезного гражданина, квалифицированного, грамотного, политически образованного и воспитанного, здорового физически и психически. Эту цель своей работы воспитатель никогда не должен забывать, буквально не забывать ни на одну

минуту. И только в практическом движении к этой цели, воспитатель должен иметь соприкосновение со своим воспитанником.

Каждое узнавание чего-либо нового о воспитаннике у воспитателя немедленно должно претворяться в практическое, действие, практический совет, стремление помочь воспитаннику.

Такая помощь, такое движение к постоянной цели только в редких случаях могут быть оказаны в простой беседе с воспитанником, в простом разъяснении ему разных истин.

Беседы неопытным воспитателям кажутся высшим выражением педагогической техники. На самом же деле они представляют собой наиболее кустарные педагогические приемы.

Воспитатель должен всегда хорошо знать следующее: хотя все воспитанники и понимают, что в детском учреждении их учат и воспитывают, однако они очень не любят подвергаться специальным педагогическим процедурам и тем более не любят, когда с ними бесконечно говорят о пользе воспитания, морализируя каждое значение.

Поэтому сущность педагогической позиции воспитателя должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план. Воспитатель, бесконечно преследующий воспитанников явно специальными беседами, надоедает воспитанникам и почти всегда вызывает некоторое противодействие.

Советская педагогика есть педагогика не прямого, а параллельного педагогического действия. Воспитанник нашего детского учреждения есть раньше всего член трудового коллектива, а потом уже воспитанник, таким он должен представляться самому себе. Поэтому официально он и не называется воспитанником, а кандидатом или членом коллектива. В его глазах и воспитатель должен выступать тоже прежде всего как член того же трудового коллектива, а потом уже как воспитатель, как специалист-педагог, и поэтому соприкосновения воспитателя и воспитанника должны происходить не столько в специальной педагогической плоскости, сколько в плоскости трудового производственного коллектива, на фоне не только интересов узкопедагогического процесса, а борьбы за лучшее учреждение, за его богатство, процветание и добрую славу, за культурный быт, за счастливую жизнь коллектива, за радость и разум этой жизни.

Перед коллективом воспитанников воспитатель должен выступать как боевой товарищ, борющийся вместе с ними и впереди них за все идеалы первоклассного советского детского учреждения. Отсюда вытекает и метод его педагогической работы. Это педагог должен помнить на каждом шагу.

Поэтому, например, если воспитатель поставил себе целью разбить, искоренить какую-либо вредную группировку или компанию в отряде, в классе или в учреждении, он должен это делать в форме не прямого обращения к этой группе, а параллельной операции в самом отряде, классе, говоря о прорыве в отряде, о пассивности некоторых товарищей, о вредном влиянии группировки на отряд, об отставании отряда. Он должен мобилизовать внимание всего отряда на этой группировке. Беседа с самими воспитанниками должна

принимать форму спора и убеждения не по прямому вопросу (воспитания), а по вопросу о жизни учреждения, о его работе.

Воспитатель, желая узнать положение воспитанника в школе или на производстве, имеет в своем распоряжении единственный метод: он бывает в школе, на производстве, выступает на всех производственных совещаниях, он говорит и активно действует в среде педагогического коллектива, производственной администрации, вместе с отрядом борется за отличную успеваемость, за хороший инструмент, за подачу материалов, за лучший процесс инструктирования и контроля и повышения качества обучения. Он выступает рядом с отрядом как заинтересованный его член во всех случаях, когда отряд отстаивает правильную общественную позицию.

Во всех случаях, когда отряд сбивается на неправильный путь, он ведет борьбу в самом отряде, опираясь на лучших его членов и защищая при этом не свои педагогические позиции, а прежде всего интересы воспитанников и всего учреждения.

«Обработка» отдельных воспитанников только в редких случаях должна принимать характер прямого обращения к данному воспитаннику. Прежде всего воспитатель должен мобилизовать для такой «обработки» некоторую группу старших и влиятельных товарищей из своего отряда или даже из чужого. Если это не помогает, он должен говорить сам с воспитанником, но даже эту беседу он должен сделать совершенно простым и естественным разговором о делах в учреждении или в отряде и только постепенно и естественно переходить к теме о самом воспитаннике. Необходимо всегда, чтобы воспитанник сам захотел говорить о себе. В некоторых случаях возможно прямое обращение к воспитаннику на тему о его поведении, но и такое обращение нужно делать, логически исходя из общих тем коллектива.,

Чрезвычайной важности вопрос - отношение ребят к образованию. Это та область, которой воспитатель должен уделять самое серьезное внимание. Систематическое приобретение основательных знаний в школе и своевременное ее окончание определяют путь человека в жизни, но это необходимо также для здорового и правильного формирования характера, т. е. в значительной мере этим определяется и судьба человека. Поэтому успеваемость и отметки (а это не всегда вполне совпадает и тоже должно быть предметом специального внимания педагога), фактические знания воспитанника по отдельно интересующим его предметам должны быть хорошо и подробно известны воспитателю в их динамике, развитии и тенденциях. Неудача в школе, плохие отметки понижают настроение и жизненный тонус воспитанника, хотя внешне это может иметь форму бравады, напускного равнодушия, замкнутости или зубоскальства. Неудачи в школе бывают обычным началом систематической лжи ребят в самых разнообразных ее формах. Такая поза воспитанника противопоставляет его здоровому детскому и юношескому коллективу, и поэтому она всегда в большей или меньшей степени опасна.

У отличника может быть другая тенденция вне коллективной позиции: зазнайство, самовлюбленность, эгоизм, прикрываемые самой добродетельной

миной и позой. У среднего ученика - однообразие и сероватый тон жизни, которые дети трудно переносят и поэтому начинают искать оптимистическую перспективу в других областях.

Школьные отношения составляют основной фон жизни ребят школьного возраста, это воспитатель всегда должен помнить, но и здесь полный успех и благополучие достигаются ясностью личных и социальных перспективных путей воспитанника, прочностью общественных и коллективных связей, и меньше всего помогают нотации и уговоры. Необходима реальная помощь отстающим в повышении их гражданского самочувствия.

Совершенно особо в представлении воспитателя должно стоять будущее воспитанника. Воспитатель должен знать, чем хочет и надеется быть воспитанник, какие для этого он прилагает усилия, насколько реальны его стремления, по силам ли они ему. Выбирать жизненный путь для юноши не так легко. Здесь часто большими препятствиями являются неверие в свои силы или, напротив, опасное подражание более сильным товарищам.

В этой сложной задаче воспитанники обыкновенно разбираются с трудом, тем более что мы еще не научились основательно помогать нашим выпускникам.

Помочь воспитаннику выбрать себе путь - очень ответственное дело не только потому, что это важно для будущей жизни воспитанника, но еще и потому, что это сильно отражается на тоне его деятельности и жизни в учреждении.

Эту работу воспитатель должен также проводить в толще всего отряда, возбуждая интерес воспитанников к различным областям жизни, приводя в пример передовых рабочих и колхозников, прославившихся на всю страну. Важно возбудить у ребят стремление на каждом месте, в каждом деле быть впереди. Важно доказать, что энергия, энтузиазм, разум, стремление к высокому качеству работы каждую специальность делают завидной.

Формы работы воспитателя в отряде могут быть самые разнообразные:

- участие в работе отряда, класса;
- участие во всех производственных совещаниях;
- участие во всех собраниях и общих собраниях;
- простое присутствие в отряде за беседой, за игрой в шахматы или домино, за спортивной игрой;
- совместные прогулки; участие в кружках вместе с членами отряда;
- участие в выпуске отрядной газеты;
- вечера чтения; руководство чтением и подбором книг;
- участие в производстве генеральной уборки в отряде;
- прогулки и беседы с отдельными группами и отдельными воспитанниками;
- присутствие на классных занятиях;
- помощь воспитанникам в подготовке уроков, в исполнении чертежей и рисунков;
- присутствие во всех органах самоуправления;
- совещание с отрядом или со всеми отрядами своей группы;

прямая работа в устройстве выставок и подготовке праздников;
активное участие в решении всех вопросов материального быта;
поездки и походы для смычки с разными организациями, просто в гости в
рабочие и колхозные коллективы.

Купание, катание на лыжах, на коньках - прямая работа по устройству и налаживанию всех этих развлечений.

Работа воспитателя в отрядах требует много сил, и она может заполнить все рабочее время воспитателя.

Для такой отрядной работы не нужно устанавливать никакого регламента во времени. Эта работа не может быть дежурством. Воспитатель должен быть с отрядом, особенно в то время, когда отряд не занят на производстве или в школе, но даже и в это время каждый час, проведенный воспитателем вместе с отрядом, есть уже работа.

Воспитатель должен избегать только одной формы: простого пребывания на глазах у ребят без всякого дела и без всякого интереса к ним. Контроль отрядной работы воспитателя нужно производить не по числу отработанных часов, а по результатам работы, по месту, занимаемому его отрядом в межотрядном соревновании, по общему тону, по производственным успехам, по характеру роста отдельных воспитанников и всего отряда и, наконец, по отношению к нему самого отряда.

Совершенно понятно, что воспитатель, не имеющий авторитета, не может быть воспитателем.

В своей отрядной работе, как уже сказано, воспитатель не должен быть администратором. Если в отряде наблюдаются отрицательные явления, воспитатель должен говорить о них с заведующим педагогической частью, но организационные меры после такой беседы руководство учреждения может принимать только после того, как заявление о неблагополучии в отряде поступит от командира или членов отряда.

Для того чтобы поставить на очередь такие меры, воспитатель должен открыто потребовать от собрания отряда или отрядной верхушки сообщения руководству учреждения. В таком требовании воспитатель должен быть всегда настойчивым, не должен подыгрывать к воспитанникам и скрывать от них собственную точку зрения. В глазах воспитанников воспитатель не должен быть двуличным, и его действия в отряде не должны казаться стоящими в противоречии с действиями администрации учреждения. Совсем иная позиция воспитателя в его другой работе - в работе по всему коллективу. В этом случае он выступает уже не как старший товарищ в группе отрядов, а как уполномоченный всего коллектива...

Там же.- С. 219-226

Л.В. Занков

ДИДАКТИКА И ЖИЗНЬ. БЕСЕДЫ С УЧИТЕЛЯМИ

ЗАНКОВ ЛЕОНИД ВЛАДИМИРОВИЧ (1901-1977), педагог и психолог. Россия, СССР.

Происходил из семьи офицера Варшавского гарнизона, отличавшейся высокой культурой, пристрастием к литературе и истории, книжному чтению, музыке. Интерес к педагогическому делу проявлял еще в гимназии. В 18 лет стал сельским учителем, в годы гражданской войны работал воспитателем и заведующим сельскохозяйственной колонией для беспризорных детей, как бы предваряя путь Макаренко. Уже здесь проявились способности молодого педагога. Стремился к познанию индивидуальных особенностей детей, приобщению каждого ученика к восприятию прекрасного, вместе с коллегами налаживал добрые отношения с воспитанниками.

В Московском университете, куда поступил, имея богатый опыт социально-педагогической деятельности, увлекся психологией, лекциями и исследованиями Л. Выготского по проблемам сенситивных периодов (наиболее благоприятных возрастных этапов для развития способностей). После учебы в университете окончил аспирантуру при Институте психологии, стал видным ученым, академиком АН РСФСР.

В 1957 г. создает при 172 школе Москвы лабораторию, начавшую свою деятельность; с одного первого класса и постепенно расширившей эксперимент на все классы начальной школы. Вскоре по программам и методикам З. работали сотни учителей в разных регионах страны. Они были увлечены идеей эксперимента, суть которого заключалась в *выявлении оптимальных возможностей младших школьников* в обучении. Проверялись два принципа: *обучение на высоком уровне трудности и изучение учебного материала быстрыми темпами*. Речь шла не о каких-то рекордных достижениях в системе традиционного обучения, а об его изменении, внесении в него творческих и гуманистических начал. Дидактическая система З. ориентирована на развитие наблюдательности, восприятия и воображения детей, присущую им пытливость ума и практическую сметку. На уроках и в неурочное время складывалось сотворчество учителей и учеников. З. Предложил ценные рекомендации по реализации и других идей своей системы обучения: ведущая роль теоретических знаний, постоянная работа над развитием всех учащихся, формирование у них эмоциональной устойчивости, сочетание живого слова учителя и средств наглядности.

Дидактика З. стала ярким явлением в нашей отечественной теории и практике обучения, органично вписалась в набравшую силу педагогику сотрудничества. Она была воспринята учителями-новаторами, широко применяется и сегодня в обучении и воспитании младших школьников. Однако

дидактика развивающего обучения 3. требует качественной и всесторонней подготовки учителя, в том числе и в области психологии.

Дидактика и жизнь

Глава I.

Хотя мы обозначаем экспериментальную систему начального обучения как систему дидактическую, это не значит, что не вносятся никаких изменений в методику воспитания по сравнению с традиционной методикой начального обучения. Коль скоро задача заключается в достижении возможно большего результата в общем развитии школьников, это затрагивает и методику воспитания.

Что касается воспитания, то здесь существенное значение приобретает вопрос о выполнении воспитательных задач не путем внешних увязок с обучением, а благодаря определенной постановке самого учебного процесса. Благодаря дидактическим принципам экспериментальной системы у детей формируется внутреннее побуждение к учению. Школьники учатся не ради отметок, которые сведены к минимуму в экспериментальных классах, а из стремления к знанию. Они испытывают удовлетворение от интенсивной умственной работы, рады выполнять трудные задания, как бы идут навстречу тому новому, что предстоит узнать. Учение теряет неприятный привкус чего-то навязанного, скучного и становится захватывающим коллективным процессом познания. Он протекает в обстановке дружной работы класса, в обстановке непринужденности и в то же время высокой дисциплины, которая создается уважением к учителю и товарищам, увлеченностью процессом познания и интенсивной занятостью детей на уроках.

Экспериментальное обучение создает благоприятные условия для содержательной, разносторонней и естественной жизни детского коллектива, для преодоления формализма в учебной деятельности. В связи с изучением материала у детей возникает немало вопросов, и это очень хорошо. Ведь подлинное усвоение знаний происходит тогда, когда школьники сами замечают те или иные пробелы! в своем понимании материала, когда ихстораживают какие-то несоответствия, противоречия, когда они чувствуют, что не хватает каких-то элементов для того, чтобы знания оказались хорошо «пригнанными» друг к другу, составили стройное целое. Тогда-то возникают вопросы. Дети ищут ответы и общими усилиями вместе с учителем, который незаметно для детей ведет их к желанной цели, находят ответы.

В наших классах учителя внимательно выслушивают суждения детей, их возражения друг другу, предположения, поощряют попытки ребенка вобраться из возникших недоумения. Нередко вопросы, которые занимают детей, выходят за пределы программы или учебника, но учителя не отводят подобных вопросов, разумеется, за исключением тех случаев, когда их решение не под силу учащимся. Благодаря беседам углубляются знания, развивается ищущая мысль учеников, растет убежденность в огромной силе науки, стремление к постоянному движению вперед, ко все более глубокому познанию.

Характер экспериментального обучения изменяет отношения между учителем и учениками. Учитель не теряет своей руководящей роли в учении, но в то же время становится участником коллективного процесса познания, подлинным другом и старшим товарищем своих питомцев. Исчезают те нотки «командования», которые обычно еще сильно звучат в начальных классах.

Конечно, и в обычных классах учителя нередко стремятся сблизиться с детьми. Однако сближению, дружеским отношениям мешают каноны традиционной методики. Жесткая регламентация методического построения преподавания, соблюдение норм внешней дисциплины, требование выставлять побольше отметок порождают формализм в обучении, а он неизбежно отдаляет учителя от учеников.

В экспериментальном обучении дружеские отношения между учителем и учениками, создание внутреннего побуждения к учению, вся атмосфера живого познания действуют как необходимые компоненты целостной системы.

Занков. Л. В. Избранные педагогические труды.-М., 1990.-С. 40-43.

Беседы с учителями (Вопросы обучения в начальных классах)

- Предоставление детям самостоятельности является необходимым условием воспитания воли, которая играет большую роль в жизни человека. Если учитель постоянно водит школьников на поводу, он тем самым допускает непонимание тех условий и источников, которые служат формированию силы воли. Постановка цели и выработка плана действий самими школьниками порождают сильный мотив к преодолению трудностей и препятствий, встречающихся на пути выполнения задуманного. Тогда-то происходит упражнение в их преодолении, т.е. упражнение волевого усилия, которое является одним из важнейших признаков развитой воли.

- Росту самодеятельности и инициативы школьников способствует работа в пионерской организации. Теперь уже большое место занимает выполнение таких дел, которые нужны классу, а также выход за пределы своего класса. Например, мои третьеклассники изготовили коллекции для учебных целей, подготовили и провели выступления с кукольным театром перед первоклассниками. Надо сказать, что предоставление школьникам большей самостоятельности укрепляет авторитет учителя. Существуют, по-видимому, и другие особенности работы учителя, которые являются источником его истинного авторитета.

- Часто приходится слышать, что очень существенна увлеченность учителя в процессе классных занятий школьниками, и эта увлеченность определяется прежде всего любовью учителя к науке, к своей профессии владением научными знаниями.

- Значение любви к науке и образованности, разумеется, отрицать нельзя. Однако подъем, который возник у учителя в процессе занятий, во многом зависит от духовного контакта с учащимися. Представьте себе, учитель видит перед собой равнодушные, а то и скучающие лица... Настроение, с которым он

пришел на урок, ухудшается, и обогащение учеников знаниями, которое своему существу должно быть столь возвышенным, становится тягостной обязанностью.

- Ну, это вы расписали очень колоритно. Однако, нарисованная вами картина вызывает вопросы. Живой отклик, который учитель находит у ребят, зависит в конечном счете от него, от его деятельности и отношения к детям.

- Да! Учитель может увлечь ребят интересным материалом. Но бывает так, что это становится возможным только на отдельных уроках. Нет той атмосферы творческого горения, которая является постоянной тогда, когда ученики стремятся познать неизвестное, а учитель воодушевлен тем, что, обогащая ребят знаниями, растит их духовно. Возникает та атмосфера взаимного расположения, уважения и дружбы, которая благоприятствует обучению и в то же время способствует выполнению воспитательных задач.

- А не будет ли это расшатывать школьную дисциплину? Учитель должен стоять «над» учениками, и только при этом условии обеспечивается порядок в классе, а порядок, как известно, необходим для успешного обучения.

- Ваша формула может быть понята превратно, достижение порядка из-под палки. Следует разъяснить, нужно понимать слово «над». Если это слово означает начальственный тон, требование беспрекословного подчинения без какой бы то ни было мотивировки, такое положение не создает той благоприятной атмосферы, о которой мы говорили. Если слово «над» означает, что учитель пользуется глубоким уважением своих учеников, что школьник видит в нем человека, который не только много знает, но и душой стремится обогатить знаниями учеников, в таком случае слово «над» приемлемо.

- Быть для ребят старшим товарищем, а в то же время оставаться их наставником, не выпускать из своих рук нити руководства коллективом и каждым школьником в отдельности - это как раз и нужно, хотя трудно. Легко впасть в одну из крайностей: либо подавлять детей так, чтобы чуть ли не каждый их шаг определялся указанием учителя, либо предоставить ребятам все на их усмотрение. (...)

- В педагогической и общей печати часто пишут о том, что необходимое и даже чуть ли не главное качество учителя - это любовь к детям. Но как, какими способами у какими средствами вызвать любовь к детям, когда ее нет?

- Сразу должен сказать, что ответить вам нелегко. Сложность состоит в том, что вопрос о любви учителя к детям многосторонен. К тому же здесь столько нюансов, столько различных возможностей!

- А какие стороны вопроса вы имеете в виду?

- Возьмем хотя бы своеобразие самого чувства, когда речь идет о любви учителя к детям. Слово «любовь» обозначает чувство самоотверженной привязанности. Это любовь к Родине. В ней чувство любви органически слито с чувством патриотизма. Это материнская любовь. Ее биологической основой является родительский инстинкт, но любовь родителей к детям принципиально отличается от простого проявления инстинкта. Но слово «любовь» имеет и другое значение: оно обозначает склонность, пристрастие к чему-нибудь. Примерами могут служить любовь к чтению, к музыке, к живописи, к науке.

Такое чувство, как любовь к детям, очень своеобразно: в нем есть что-то от самоотверженной привязанности, но оно может быть понято и как пристрастие. Многие зависит от условий общественной жизни людей. В социалистическом обществе широкая и неустанная забота о детях, отражение жизни детей, их духовного мира в художественной литературе®, изобразительном искусстве, в кинофильмах, телепередачах, пропаганда методов и средств правильного воспитания в семье создают благоприятные условия для укрепления любви к детям. При этом чувство любви у нас как бы срастается с сознанием того, что дети - наше будущее, наша смена, что на взрослых лежит серьезная ответственность за воспитание молодого поколения, будущих строителей коммунизма.

- Действительно, нельзя представить себе любовь учителя к детям только как ласковый и внимательный подход к ним.

Такой подход, конечно, нужен. Однако любовь выражается прежде всего в том, что учитель безраздельно отдает свои силы, способности, знания, чтобы достигнуть наилучших результатов в обучении и воспитании своих учеников, в их духовном росте. Ради этого любовь учителя к детям должна сочетаться с разумной требовательностью к ним.

- Расположение к детям приходится наблюдать часто не только у учителей, но и вообще у взрослых. Вот пример. На бульваре сидит пожилой человек. Подходит маленький мальчик и начинает возиться со своими игрушками около скамейки. В глазах пожилого мужчины загорается ласковый огонек, появляется улыбка. Он заговаривает с ребенком, старается сказать ему что-то занятное, расспрашивает о его игрушках и играх. А сколько мы знаем случаев, когда люди с радостью берут на себя заботы о чужих детях, если родители заняты или струсилась беда!

- Все это верно. Любовь к детям, которая вообще свойственна людям, живет и в сердце учителя. Но поскольку он учит и воспитывает одних и тех же школьников в течение ряда лет, чувство любви к детям принимает особые формы. Учитель, который внимательно наблюдает за своими учениками, видит их духовный рост, в этом росте узнает плоды своего, тру да - ведь в каждом из школьников он как бы оставляет частицу своего сердца. Знание детей, их склонностей, способностей, их духовного мира, радостей и огорчений вряд ли можно переоценить. Если школьник является для учителя только каким-то подобием сосуда, в который надо уложить определенные знания и навыки, это, конечно, не будет способствовать его любви к учащимся, а, наоборот, заглушит те ростки благородного чувства к детям, которые у него были до начала учительской деятельности. Когда каждый школьник понят учителем как человек, обладающий своими индивидуальными особенностями, стремлениями, складом ума и характера, такое понимание поможет полюбить детей, уважать их.

- Это правильно. Но нельзя пройти мимо того, что у некоторых школьников есть такие особенности, которые не располагают к себе, а, наоборот, отталкивают. Вряд ли учитель может полюбить таких учащихся.

- Вспомните крылатую фразу: «Полюбите нас черненькими, а беленькими нас всякий полюбит!». Предположим у вас в классе ученик, который на уроках невнимателен, часто нарушает дисциплину, нерегулярно и небрежно выполняет домашние задания, дерзит. Все это, разумеется, не радует учителя и

не может само по себе расположить его к этому школьнику. Я подчеркиваю слова «само по себе», поскольку речь идет о внешних проявлениях. Однако за этими внешними проявлениями могут скрываться положительные качества, порой немалые. Такой «черненький» школьник, если узнать его по-настоящему, предстанет, быть может, перед учителем как обладатель пытливого ума, чуткого и отзывчивого сердца, незаурядной активности. Здесь глубина, которую еще нужно уметь открыть, резко отличается от поверхности, для уяснения сути обратимся к примеру, далекому от обучения и воспитания. Перед нами земля, плохая, каменистая. Она не радует глаз и не обещает даже хотя бы сносного урожая. Но вот пришли геологи, разведали недра, и в них оказались огромные богатства.

- Как это верно! Действительно, учитель порой имеет совершенно неправильное представление об ученике, когда он не присматривается внимательно к своему питомцу.

- Мы говорили о том, что учитель должен понять особенности каждого школьника. А как это связано с индивидуальным подходом к учащимся в процессе учебной работы?

- Индивидуальный подход имеет в виду изучение и учет особенностей каждого школьника с целью успешного обучения. Иногда говорится также о развитии положительных задатков учащихся. Однако фактически индивидуальный подход исчерпывается учетом таких черт, как быстрота и точность восприятия учебного материала, внимание, понимание материала и характер мышления, качество знаний, отношение к учебному предмету. Особенно подчеркивается значение индивидуального подхода для преодоления неуспеваемости учащихся.

- Такой индивидуальный подход тоже нужен. Однако еще важнее индивидуальный подход в другом смысле: не только учет особенностей внимания, мышления и других черт психики школьника, но и работа учителя над развитием способностей того или иного ученика. Обеспечить педагогические условия для удовлетворения запросов школьника, дать выход и верное направление его склонностям - как это важно!

- Вполне согласен с вами. Конечно, прежде всего учителю следует позаботиться об удовлетворении тех запросов и интересов, которые уже имеются у школьника. Но ограничиваться этим нельзя. Долг учителя - достигнуть разносторонности формирования личности школьника. И здесь непозволительно «плыть по воле волн». Нужно восполнить то, чего не хватает тому или иному ученику.

- А как это сделать?

- Как сделать? Надо исходить из того, что условием расцвета способностей каждого отдельного школьника служит содержательная, бьющая ключом жизнь детского коллектива. Было бы грубой ошибкой думать, что

разностороннее развитие школьника может быть достигнуто только путем индивидуальной работы с ним.

Занков Л.В. Избранные педагогические труды.- М., 1990.- С. 334-339.

В.А. Сухомлинский **Я ТВЕРДО ВЕРЮ В СИЛУ ВОСПИТАНИЯ**

СУХОМЛИНСКИЙ ВАСИЛИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ (1918-1970), педагог. СССР.

Детство провел в селе под Кременчугом. Окончил рабфак. Полтавский пединститут (факультет языка и литературы), с 1944 г. возглавлял Павлышскую среднюю школу в Кировоградской области. Путь С. к признанию был нелегким. Но став заслуженным учителем Украины, Героем Социалистического труда СССР, крупным ученым-педагогом, из школы не ушел, оставаясь ее директором до конца жизни. Его социально-педагогическую деятельность отличали единство теории и практики, постоянный поиск и проверка своих идей в жизни.

С. - один из тех творцов, кто стоял у истоков *движения учителей новаторов*, возрождения обновленной *педагогике сотрудничества*, восстановления в воспитании приоритета *общечеловеческих ценностей*. Павлышская школа стала той лабораторией, где он вместе с коллегами искал ответы на актуальные педагогические вопросы, давал им научное обоснование и с глубоким педагогическим тактом и мастерством внедрял их в практику. С. не устанавливал четких границ между различными сторонами воспитания. В одном и том же деянии у него причудливо и эффективно переплеталось многое: умственное развитие и труд, воспитание нравственное, экологическое, эстетическое, изучение и учет индивидуальных и возрастных особенностей детей, взаимоотношение семьи и школы, педагогическое мастерство учителя.

Исходным началом у С. стала одна из задач воспитания - формирование у ребенка *личного отношения к окружающей действительности*, понимание своего дела и ответственности перед родными, близкими, товарищами, обществом и - перед своей совестью, через личное. В сочетании с ним осуществляется и социальная ориентация ребенка. Понимая, что успех во многом зависит от взаимоотношений учителя и учащихся, определил те принципы и правила, которыми обязан следовать педагог в своем профессиональном мастерстве. Они естественны: «дети тянутся к тому, кто сам тянется к ним, не может без них жить, находит счастье и наслаждение в общении с ними». И не только во время учебных занятий. В школе С. стали традиционными походы. Наблюдение восхода и заката солнца, сочинение и чтение стихов на природе, у костра, слушание музыки леса, реки, полей, воздуха. Так формировался и драгоценный дар общения и у воспитателя, и у воспитанников, открывались индивидуальности. Учитель, считал С., что-то

должен знать и уметь делать очень хорошо, чем мог бы увлечь и детей, научить их этому и подвигнуть на поиски чего-то своего. В искреннем, доброжелательном, раскрывающем личности учителя и ученика общении складывается очень нужная в воспитании вера детей в своего наставника. Она ко многому обязывает учителя и, прежде всего, он должен уметь познать духовный мир ребенка, понимать в каждом из воспитанников личное.

Сильнейшая сторона социальной педагогики С. - *нравственное воспитание*. Среди его методов исключительная роль отводится слову. Был нетерпим к общим словам назидательного плана, создав целую теорию слова и его воздействия на ребенка. Слово обязано быть содержательным. Иметь глубокий смысл, эмоциональное насыщение, должно быть обращено к конкретному ученику и, главное, отличаться правдивостью. С. называл слово «тончайшим прикосновением к сердцу», способным принести человеку и огромную радость и горе. Считал, что множество школьных конфликтов происходит из-за неумения учителя говорить с учениками. Следует быть внимательным и к слову ученика. Не пресекать, например, его рассуждения на «отвлеченные темы», через них иногда постигаются нравственные понятия.

Большое внимание С. уделял *содружеству семьи и школы*. В статье «Слово к отцам», в других работах писал, что в семье должно начинаться у детей воспитание любви, доброты, скромности, ответственности, трудолюбия. Нужно избегать крайностей, не быть чрезмерно требовательными, жестокими к ребенку, или потакать всем его капризам. Присматривайтесь к своим детям, - советует он родителям, - тянутся ли они к дому, своей семье, радуются ли общению с вами, сопереживают ли вы вместе с ними успехи и неудачи - и вы поймете, какая у вас семья. Школе часто приходится восполнять недостатки семейного воспитания, учителю следует знать семьи своих учеников и особенно быть внимательными к детям, обделенным домашним теплом. С. и учителя Павлышской школы много занимались педагогическим просвещением родителей.

Совместно с семьей школа решала и вопросы *трудового воспитания*. Предостерегая от переоценки эпизодических трудовых дел, С. отдавал предпочтение повседневному труду, оговаривая его характеристики: применение знаний, решение поисковых задач по технике, селекции, созданию различных моделей, побуждение мысли и чувства, обретение мастерства. Словом, нужен творческий труд, соединяющий в себе физическое, умственное, эмоциональное и эстетическое начала. Он, убеждал С., возможен почти в каждой семье, где требуется и мускульная сила по уходу за домом и знания по бытовой и иной технике. В таком труде и его результатов школьник осознает свои возможности, силу. Достоинство, утверждает себя как личность, как гражданин.

Есть суждения, что педагогика С. несколько опережала свое время, ее отличал некоторый романтизм и завышенные ожидания. Наверное, в чем-то так оно и есть. Однако она стала закономерным и серьезным противостоянием официальной педагогике, которая длительное время «не замечала» ни С., ни многих других учителей-новаторов. Новая педагогика казалась необычной в

своей искренности, гуманности, истинной любви к детям. Ее методы воспитания были обращены к эмоциональной стороне души ребенка. Ценнейшее педагогическое наследие С. сегодня активно воспринимается многими школами и педагогами.

Я твердо верю в силу воспитания

Что самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: любовь к детям.

Альфой и омегой моей педагогической веры является глубокая вера в то, что человек таков, каково его представление о счастье.

Детство - важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира - от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш.

Детство - каждодневное открытие мира. Нужно, чтобы это открытие стало прежде всего познанием человека и Отечества. Чтобы в детский ум и сердце входила красота настоящего человека, величие и ни с чем не сравнимая красота Отечества.

Обсуждение конкретных жизненных судеб привело нас к проблеме *гармонии педагогических воздействий*. На мой взгляд, это одна из коренных, основополагающих закономерностей воспитания. Я далек от мысли, что она, эта проблема, решена в практике воспитательной работы нашей школы, но все же для ее решения и исследования сделано много. Сущность этой проблемы заключается в следующем: педагогический эффект каждого средства воздействия на личность зависит от того, насколько продуманы, целенаправленны, эффективны другие средства воздействия. Сила красоты как воспитательного средства зависит от того, насколько умело раскрывается сила труда как воспитательного средства, насколько глубоко и продуманно осуществляется воспитание разума, чувств. Слово учителя приобретает воспитательную силу лишь тогда, когда действует сила личного примера старших, когда все другие воспитательные средства проникнуты нравственной чистотой и благородством.

Между воспитательными воздействиями существуют десятки, сотни, тысячи зависимостей и обусловленностей. Эффективность воспитания в конечном счете определяется тем, как эти зависимости и обусловленности учитываются, точнее, реализуются в практике.

...Любое воздействие на личность теряет свою силу, если нет сотни других воздействий, любая закономерность превращается в звук пустой, если не реализуются сотни других закономерностей. Педагогическая наука отстает в той мере, в какой она не исследует десятки и сотни зависимостей и взаимообусловленностей воздействий на личность. Она станет точной наукой, подлинной наукой лишь тогда, когда исследует и объяснит тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений.

.. Нельзя сводить духовный мир маленького человека к учению. Если мы будем стремиться к тому, чтобы все силы души ребенка были поглощены уроками, жизнь его станет невыносимой. Он должен быть не только школьником, но прежде всего человеком с многогранными интересами, запросами, стремлениями.

Я глубоко убежден, что наиболее точным определением было бы следующее: процесс воспитания выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников - в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний.

Десятки, сотни нитей, духовно связывающих учителя и учащегося, - это те тропинки, которые ведут к человеческому сердцу, это важнейшее условие дружбы, товарищества учителя и учащихся. Мы добиваемся, чтобы учителя и учеников объединяла духовная общность, при которой забывается, что педагог - руководитель и наставник.

Если учитель стал другом ребенка, если эта дружба озарена благородным увлечением, порывом к чему-то светлому, разумному, в сердце ребенка никогда не появится зло. Если в школах есть насторожившиеся, оцетинившиеся, недоверчивые, а иногда и злые дети, то лишь потому, что учителя не узнали их, не нашли подхода к ним, не сумели стать их товарищами. Воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потемках.

Уже в первые годы педагогической работы мне стало ясно, что подлинная школа - это не только место, где дети приобретают знания и умения. Учение - очень важная, но не единственная сфера духовной жизни ребенка. Чем ближе я присматривался к тому, что все мы привыкли называть учебно-воспитательным процессом, тем больше убеждался, что подлинная школа - это многогранная духовная жизнь детского коллектива, в которой воспитатель и воспитанник объединены множеством интересов и увлечений.

Учение - это лишь один из лепестков того цветка, который называется воспитанием в широком смысле этого понятия. В воспитании нет главного и второстепенного, как нет главного лепестка среди многих лепестков, создающих красоту цветка. В воспитании все главное - и урок, и развитие разносторонних интересов детей вне урока, и взаимоотношения воспитанников в коллективе.

Каждый из нас должен быть не абстрактным воплощением педагогической мудрости, а живой личностью, которая помогает подростку познать не только мир, но и самого себя. Решающее значение имеет то, каких людей увидит в нас подросток. Мы должны быть для подростков примером богатства духовной жизни; лишь при этом условии мы имеем моральное право воспитывать. Ничто так не удивляет, не увлекает подростков, ничто с такой силой не пробуждает желания стать лучше, как умный, интеллектуально богатый и щедрый человек. В наших воспитанниках дремлют задатки талантливых математиков и физиков, филологов и историков, биологов и инженеров, мастеров творческого труда в поле и у станков. Эти таланты раскроются только тогда, когда каждый подросток встретит в воспитателе ту

«живую воду», без которой задатки засыхают и хиреют. Ум воспитывается умом, совесть - совестью, преданность Родине - действенным служением Родине.

Слово «воспитание» произносится ежедневно в каждой школе десятки раз. О воспитании все чаще задумываются и говорят в семье, в общественных организациях. Но у всех ли педагогов, а тем более родителей есть ясное представление о том, что такое воспитание и, следовательно, как надо осуществлять воспитание?

Я видел акт обследования работы школы, написанный инспектором района. В нем было записано: уроки проводятся на «надлежащем уровне», знания у учащихся удовлетворительные, но воспитательная работа поставлена плохо... Часто мать или отец говорят сыну: «Выучили тебя хорошо, да воспитали плохо...»

В том и другом случае мы встречаемся с односторонним взглядом на воспитание как на что-то обособленное от учения, образования. Можно ли согласиться с тем, что воспитание в узком смысле понятия не включает в себя образования и обучения, но включает формирование мировоззрения, нравственного облика, развитие эстетического вкуса, физическое развитие?

Что значит «воспитание в узком смысле понятия»? И разве можно сформировать мировоззрение без обучения и образования? Разве можно воспитывать человеческую душу, не имея в виду того, что человек видит, узнает, познает, осмысливает в процессе образования? С другой стороны, разве мыслимо образование вне воспитания мировоззрения?

Надо понимать движения детского сердца

Нет в мире более гуманных профессий, чем профессии врача и педагога. До последней минуты борется врач за жизнь человека, никогда он не даст почувствовать больному, что его состояние плохое, даже безнадежное. Это азбучная истина врачебной этики. Мы, учителя, должны развивать, углублять в своих коллективах нашу педагогическую этику, *утверждать гуманное начало в воспитании* как важнейшую черту педагогической культуры каждого учителя. Это целая область нашего педагогического труда, область почти не исследованная и во многих школах забытая, хотя о чуткости, гуманности, заботливости общих разговоров немало.

Я знаю работу многих школ, многих учителей, и это дает мне право утверждать, что слова о чуткости часто лишь провозглашаются и, не реализуясь на практике, превращаются в демагогию, болтовню. Можно ли говорить о чуткости, когда совершенно нормальный, здоровый ребенок из-за неуспеваемости по одному предмету остается на второй год? Можно ли говорить о чуткости в противоположном случае, когда, махнув на все рукой, учитель «натягивает» ребенку тройку, лишь бы не оставить на второй год? И в том и в другом случае - полное равнодушие к судьбе ребенка. И причина такого равнодушия - в незнании ребенка, в отсутствии прочного психологического фундамента работы педагогического коллектива. Для многих, очень многих учителей Неуспевающий, отстающий ребенок - это тайна за семью печатями.

Без знания души ребенка, особенностей его мышления, восприятия окружающего мира слова о чуткости остаются пустым звуком; без знания души ребенка нет педагогической культуры, нет научного руководства школой.

Дети живут своими представлениями о добре и зле, чести и бесчестии, человеческом достоинстве; у них свои критерии красоты, у них даже свое измерение времени: в годы детства день кажется годом, а год - вечностью. Имея доступ в сказочный дворец, имя которому - *детство*, я всегда считал необходимым стать в какой-то мере ребенком. Только при этом условии дети не будут смотреть на вас как на человека, случайно проникшего за ворота их сказочного мира, как на сторожа, охраняющего этот мир, сторожа, которому безразлично, что делается внутри этого мира.

У ребенка бывают свои - маленькие и большие - тревоги, огорчения, заботы» несчастья. Учитель, обладающий высокой эмоциональной культурой, сразу видит, что у ребенка что-то не в порядке. Это видно прежде всего по глазам... Заметив, что у ребенка не все благополучно, чуткий учитель не станет сразу же расспрашивать. Но он найдет способ как-то дать понять, почувствовать ребенку, что он, учитель, догадывается о его сердечной тревоге... А наедине можно и расспросить. Но если педагог убедился, что ребенок нуждается в помощи, остаться в стороне или забыть о ребенке - значит нанести ему новую травму.

...До тех пор, пока ребенка не удалось увлечь детскими радостями, пока в его глазах не пробудился неподдельный восторг, пока мальчик не увлекся детскими шалостями, - я не имею права говорить о каком-то воспитательном влиянии на него. Ребенок должен быть ребенком... Если, слушая сказку, он не переживает борьбу добра и зла, если вместо радостных огоньков восхищения у него в глазах пренебрежение, - это значит, что-то в детской душе надломлено, и много сил надо приложить, чтобы выпрямить детскую душу.

Где-то в самом сокровенном уголке сердца у каждого ребенка своя струна, она звучит на свой лад, и чтобы сердце отозвалось на мое слово, нужно настроиться самому на тон этой струны. Я уже не раз замечал, какие тяжелые переживания рождаются в детском сердце, когда ребенок чем-то встревожен, огорчен, а воспитатель не знает об этом. Сумею ли я знать, чем живет ребенок каждый день, что у него на душе? Буду ли я всегда справедлив с детьми?

Справедливость - это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости - вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей и порывов. Чтобы быть справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка. Вот почему дальнейшее воспитание представлялось мне как все более глубокое познание каждого ребенка.

Чем ближе я знакомился с будущими воспитанниками, тем больше убеждался, что одной из важных задач, которые стоят передо мной, является возвращение детства тем, кто в семье лишен его.

...Я знал несколько десятков таких детей. Жизнь утвердила убеждение в том, что если маленькому ребенку не удастся вернуть веру в добро и справедливость, он никогда не может почувствовать человека в самом себе, испытать чувство собственного достоинства. В подростковом возрасте такой

воспитанник становится озлобленным, для него нет в жизни ничего святого и возвышенного, слово учителя *не* доходит до глубины его сердца.

Выпрямить душу такого человека-одна из наиболее трудных задач воспитателя; в этом самом тонком, самом кропотливом труде происходит, по существу, главное испытание по человековедению. Быть человековедом - значит не только видеть, чувствовать, как ребенок познает добро и зло, но и защищать нежное детское сердце от зла.

В годы детства каждый человек требует участия, ласки. Если ребенок вырастает в обстановке бессердечности, он становится равнодушным к добру и красоте. Школа не может в полной мере заменить ему отца, и особенно мать, но если ребенок лишен дома ласки, сердечности, заботы, мы, воспитатели, должны быть особенно внимательны к нему.

Встречая детей, я каждый день всматривался в их лица. Печальные глаза ребенка - что может быть более трудное в сложном процессе воспитания. Если в детском сердце горе, ребенок только... присутствует в классе. Он - как туго натянутая струна: притронешься неосторожно - причинишь боль. Каждый ребенок переживает горе по-своему: одного приласкаешь - и ему станет легче, другому ласковое слово причиняет новую боль. Педагогическое мастерство в таких случаях заключается прежде всего в человеческой мудрости: умей щадить больное сердце, не причиняй воспитаннику нового горя, не прикасайся к ранам его души. Потрясенный горем, охваченный смятением ученик, конечно, не может учиться так, как он учился раньше; горе накладывает отпечаток на его мышление. Самое главное для учителя - это прежде всего видеть детское горе, печаль, страдания. Видеть и чувствовать детскую душу. В том, как учитель относится к горю ребенка, насколько способен он понимать и чувствовать детскую душу - заключается основа педагогического мастерства.

Надо прежде всего понимать движения детского сердца. Этому невозможно научиться с помощью каких-то специальных приемов. Это дается лишь благодаря высокой эмоционально-нравственной культуре педагога. Какими бы истоками ни питалось детское горе, у него всегда есть что-то общее: грустные, печальные глаза, в которых поражает недетская задумчивость, безучастность, тоска, одиночество. Ребенок, переживающий несчастье, не замечает игр и развлечений товарищей; ничто его не может отвлечь от горестных мыслей. Самая тонкая и доброжелательная помощь маленькому человеку - это разделить его горе, не прикасаясь к глубоко личному, сокровенному. Грубое вмешательство может вызвать озлобленность, а советы не унывать, не отчаиваться, держать себя в руках, если за ними нет подлинно человеческого чувства, воспринимаются детьми как неуместная болтливость...

...Бывают такие обстоятельства, когда перед ребенком как будто бы острое лезвие ножа: он в ужасе, все в нем замирает. Такое чувство переживается в минуты обнажения тех интимных семейных взаимоотношений, которые ребенку хочется прикрыть, спрятать.

Вот почему мне хочется сказать отцам: знайте и помните - дети переживают ваше падение, как свое личное горе, воспринимают вашу радость, как свою. Берегите же детскую любовь к человеку, укрепляйте веру в человека.

Жизненный путь от детства к отрочеству должен быть путем радости, бодрости- это одно из самых важных правил всей системы нашей воспитательной работы. Радость как источник оптимистической уверенности ребенка в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого не может быть духовного развития...

Глубоко ошибаются те, кто видит гуманность в ровном, сдержанном тоне учителя, подкрашивающего при этом свои поучения сиропом доброты. Доброта - это не тон и не специально подобранные слова. Подлинный воспитатель - всегда человек широкого эмоционального диапазона, он глубоко переживает и радость, и огорчение, и тревогу, и возмущение. Если дети чувствуют в этих человеческих страстях своего наставника правдивость - это и есть настоящая доброта.

Подлинный воспитатель редко говорит своим питомцам: будьте хорошими. Доброту его души воспитанники чувствуют в глубокой правдивости и искренности. Подлинная доброта - это правдивость. Она далеко не всегда бывает приятной. Часто правда бывает горькой, тревожной, в ней - огорчение и обида. Но самая горькая правда утверждает в душе ребенка стремление быть хорошим, потому что доброта - а правдивость это и есть подлинная доброта - по самой своей природе никогда не унижает человеческого достоинства.

Побуждение к труду души

Гуманное отношение к ребенку означает понимание учителем той простой и мудрой истины, что без внутренних духовных усилий ребенка, без его желания быть хорошим немислима школа, немислимо воспитание. Настоящий мастер педагогического дела и понукает, и заставляет, и принуждает, но все это делает так, что в детском сердце никогда не угасает этот драгоценный огонек: собственное желание быть хорошим... Подлинный мастер, даже упрекая, выражая недовольство ребенком, изливая свой гнев (учитель также имеет право быть гневным, как и любой эмоционально культурный, воспитанный человек), - даже в гневе всегда помнит: только бы не погасить у ребенка эту мысль - мысль о недостигнутой цели, о желанности достижения цели.

Я понимаю мастерство воспитания так, что каждое прикосновение воспитателя к своему питомцу является в конечном счете побуждением к труду души. Чем тоньше и нежнее оно, это побуждение, тем больше силы, исходящие из глубин души, тем в большей мере становится маленький человек воспитателем самого себя.

Каждому вдумчивому педагогу известно, как сильно уязвляется самолюбие ученика, даже первоклассника, если он убеждается, что о нем думают хуже, чем он есть. И наоборот, если ребенок понял и почувствовал, что воспитателей коллектив замечают и одобряют его личные достоинства, он прилагает усилия к тому, чтобы стать еще лучше. В этом детском стремлении, в этих нравственных усилиях и заключается, по существу, весь секрет педагогического мастерства. Никакой воспитатель не может утвердить в душе

ребенка хорошее, если сам ребенок не стремится к этому. Но это стремление есть только там, где коллектив и воспитатель видят в ребенке прежде всего хорошее.

Самый характер, социальные основы нашего общества требуют, чтобы главной связующей нитью воспитателя и воспитанника были искренние желания: желание воспитанника *стать* лучше и желание педагога *видеть* воспитанника лучшим, чем он есть сейчас.

...Причина бессилия воспитателя и даже коллектива перед трудным ребенком кроется не в том, что этот воспитанник неисправим, а в том, что самый процесс воспитания идет по ложному пути: воспитатель стремится только *искоренять пороки*, в лучшем случае предотвращает их возникновение. Опыт (во многих случаях *горький* опыт) убедил, что таким путем нельзя воспитать стойких нравственных убеждений... С первого дня пребывания в школе надо уметь увидеть и неустанно укреплять, развивать в ребенке все лучшее.

...Путь к сердцу ребенка пролегает не через чистую, ровную тропинку, на которой заботливая рука педагога только то и делает, что искореняет сорняки - пороки, а через тучное поле, на котором развиваются ростки моральных достоинств...

Пороки искореняются *сами по себе*, уходят незаметно для ребенка, и уничтожение их не сопровождается никакими болезненными явлениями, если их вытесняет бурная поросль достоинств.

Чтобы стать настоящим человеком, ученик должен прежде всего уважать самого себя, без этого уважения, без любви к красоте в самом себе немислима человеческая культура, немислима и нетерпимость ко всему, что унижает человека. Да, не надо бояться слов «любовь к самому себе» - это не самолюбование, а гордость, чистая вера в доброе начало в самом себе. Литература и должна пробуждать достоинство в человеке, интерес и уважение ко всему внутреннему, человеческому и в другом, и в себе.

Без самоуважения нет нравственной чистоты и духовного богатства личности. Уважение к самому себе, чувство чести, гордости, достоинства - это камень, на котором оттачивается тонкость чувств... Но чтобы воспитать в формирующемся человеке самоуважение, воспитатель сам должен глубоко уважать человеческую личность в своем питомце.

Есть учителя, которые стремятся устранять недостатки воспитанников прямым и, казалось бы, самым надежным путем:

выставляют наружу детские слабости в надежде на то, что ребенок критически оценит свое поведение, «опомнится», будет стремиться стать хорошим. Но в подавляющем большинстве случаев это воздействие оказывается самым неудачным. Дело в том, что такой путь к детскому сердцу как бы обнажает, уязвляет его самые больные, самые чувствительные места: самолюбие, чувство личного достоинства, человеческую гордость. И естественно, что ребенок начинает защищаться. Особенно когда он убежден, что его горе приносит радость воспитателю.

А иногда, не чувствуя уважения со стороны взрослого человека и не умея доказать свое нравственное достоинство, ребенок ищет, чем бы напомнить о себе. И часто напоминает, предосудительным поведением.

...Моральные силы для преодоления своих слабых сторон (в том числе и неуспеваемости по тому или другому предмету) ребенок черпает в своих успехах, и как раз в той деятельности, в которой он может лучше всего проявить себя, раскрыть все свои духовные силы. Свою задачу воспитателей мы усматриваем прежде всего в том, чтобы заметить в каждом воспитаннике все наилучшее, развивать его, не ограничивать это наилучшее рамками школьной программы, доверять самостоятельную работу - творчество.

Нельзя никогда ставить воспитаннику в упрек его возраст, физическую силу, как это, к сожалению, иногда делают некоторые педагоги («Ты уже большой, здоровый, выше матери и сильнее ее - почему же ты плохо учишься?» и т. п.).

Учащийся сам прекрасно осознает свои силы и возможности, и оттенок укоризны в характеристике этой стороны его личности часто угнетает его.

Надо идти по другому пути: пробуждать у питомцев чувство гордости своими силами, а если у них встретились какие-нибудь затруднения, например в учении, подбодрить их, вселить уверенность в возможности преодоления трудностей. Проявлением уважения духовных и физических сил юношей и девушек, признанием их зрелости является, в частности, переход воспитателя в обращении к ним с «ты» на «вы».

Как же обойти эти подводные камни воспитания? Мы всегда боялись дать почувствовать подростку, что не верим в него. Потому что, как только он это почувствует, научится виртуозно обманывать воспитателя и родителей, достигнет в этом деле утонченности. Неверие в человека словно парализует душу подростка, не оставляет в ней места для самостоятельных решений, напряжения волевых усилий для преодоления трудностей, - он привыкает все делать из-под кнута. Мы полагались на внутренние духовные силы человека: не стояли у него над душой, не держали его за руку, а предоставляли ему свободу выбора, и он выбирал как раз то, что мы от него ждали: напрягал волевые усилия, преодолевал трудности, переживая при этом уважение к самому себе.

Все показное воспитывает в человеке лицемера. Но есть и более тонкое, завуалированное проявление этого зла - нарочитая преднамеренность, искусственность воспитательной ситуации. Это бывает тогда, когда маленький человек чувствует: педагог говорит со мной не потому, что ему интересно со мной говорить, а потому, что ему надо выполнить свой воспитательный прием, поставить «галочку». Эту искусственную ситуацию особенно безошибочно распознают подростки. Они не терпят такого воспитания.

Это одна из самых больших бед многих наших школ. Я бы назвал эту беду «ослиными ушами» воспитательного замысла. Торчат эти злосчастные уши, как их ни стараются прикрывать красивой прической «воспитательного мероприятия». А уж раз подросток чувствует нарочитость того, что ему говорят, раз он понял, что вы специально говорите с ним, чтобы его

воспитывать, - душа его, образно говоря, застегивается на все пуговицы, замыкается.

Как известно, педагогический эффект любого воспитательного явления тем выше, чем менее ребенок чувствует в нем замысел педагога. Эту закономерность мы считаем средоточием педагогического мастерства, основой умения найти путь к сердцу ребенка, подойти к нему так, чтобы любое дело, в которое он вовлекается, становилось для него потребностью, страстью, мечтой, а воспитатель - его товарищем, другом, единомышленником.

Одно из наиболее трудных испытаний для педагога

Слово учителя - ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитания включает прежде всего искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу. Я твердо убежден, что множество школьных конфликтов, нередко оканчивающихся большой бедой, имеет своим источником неумение учителя говорить с учениками.

Педагогическое бескультурье зачастую выражается в том, что воспитатель знает лишь две-три цели словесного обращения к питомцам - разрешение, запрет, порицание. У мастера-воспитателя обращение к воспитаннику имеет множество целей, и одна из самых частых - *разъяснение* нравственной истины, понятия, нормы.

Не поймите меня, уважаемый читатель, так, что я против приказа, требования, порядка в воспитании. Без разумного проявления воли воспитателя, требований коллектива, общества воспитание превратилось бы в стихию, а слова воспитателя - в розовую водичку, сладенький сироп абстрактного добра... Подростки уважают, любят, ценят людей сильной воли и не терпят людей безвольных, не переносят пустопорожней болтовни. Это золотые истины и золотые правила нашей системы воспитания. Я предостерегаю от того отвратительного, недопустимого в воспитании явления, когда, кроме приказа и требования, ничего нет, когда не уважается воля личности подростка. Мастерство волевого влияния воспитателя на душу подростка состоит в том, чтобы, понимая свой долг, подросток с радостью отдавал сам себе приказы и сам ставил перед собой требования, чтобы вы, воспитатель, увлекли, одухотворили его моральной красотой человеческого долга...

Правильно, с достоинством воспринимать горькие, но справедливые слова старшего - очень сложное дело, этому надо долго и настойчиво учить... Нам, педагогам, приходится часто выражать неодобрение, осуждение в десятках, сотнях самых разнообразных оттенков, и делать это надо так, чтобы человек представал перед нами с открытым сердцем, не замкнулся, не увидел в наших горьких словах предубеждения. Если бы меня спросили, какая в нашей сложной профессии самая сокровенная тайна, от овладения которой зависит способность властвовать умами и сердцами, я бы ответил: умение воспитывать у питомцев правильное отношение к моему неодобрению, осуждению.

Я несколько не отрицаю понятия «нельзя» в воспитании... Многие беды имеют своими корнями как раз то, что человека с детства не учат управлять

своими желаниями, не учат правильно относиться к понятиям «можно», «надо», «нельзя».

Но я - за то, чтобы, воспитывая в человеке умение управлять своими желаниями, возвышать человека, а не унижать его, как это делают учителя, наказывая учеников. Проблема *возвышения человека* - это, по-моему, ключ к той нравственной сердцевине, которую нам надо создавать.

Воспитательная сила порицания учителя зависит от его моральных качеств, от его тактичности, авторитета. Какой бы резкой ни была оценка поведения ученика, опытный воспитатель никогда не допускает уничтожающей оценки. В умном порицании всегда есть оттенок удивления: «Я никогда не ожидал от тебя такого поступка, я считал и продолжаю считать тебя лучше, чем ты сам заявляешь о себе своим поступком». Эти слова не произносятся, но обязательно «читаются между строк» - в этом как раз и заключается искусство порицания. Если же воспитатель вместо тонкого, умного порицания «практикует» ругань, оскорбляет достоинство школьника - это вызывает ожесточенность, отчаяние, злобу и замкнутость, отношение к воспитателю как к враждебной силе. Искусство порицания состоит в мудром сочетании строгости и доброты: ученик должен почувствовать в порицании педагога не только справедливую строгость, но и человеческую заботу о себе.

Как правило, я прощаю ребенка, совершившего по ошибке дурной поступок. Прощение затрагивает самые чувствительные уголки детского самолюбия, рождает в душе ребенка волевою активность, направленную на то, чтобы исправить ошибку. Ребенок не только глубоко раскаивается в совершенном, но и искупает вину активной деятельностью... Бывают обстоятельства, когда прощение производит гораздо более сильную моральную встряску, чем произвело бы в данном случае наказание.

Запрещение - это один из очень нужных и эффективных приемов воспитания, если он умело применяется. Запрещением, - если за ним стоит необходимый моральный авторитет запрещающего, - предотвращаются многие беды - «прожигание» жизни, необоснованные претензии юноши на жизненные блага, не заслуженные личным трудом... Ведь желания незрелого человека можно сравнить с побегами на маленьком плодовом дереве: распускается на нем множество ростков, и часть из них - «дикие», так называемые «волчки»; садовод их срезает, оставляя на дереве только плодоносные побеги. Так и с человеческими желаниями в детские и отроческие годы:

школьнику хочется очень многого, его желаниям нет конца. Но, если дать волю всему, что зеленеет, плодовое дерево одичает, обильная поросль «волчков» забьет плодоносные ветви. Если старшие стремятся удовлетворять любое желание ребенка, вырастает капризное существо, раб прихотей и тиран ближних. Воспитание желаний - тончайшая, филигранная работа «садовода»-воспитателя, мудрого и решительного, чуткого и безжалостного. Он умело срезает «волчки», оставляя ростки, которые дадут плоды.

Если взрослый может понять несправедливость как ошибку, то для ребенка понимание всех сложностей жизни еще недоступно... Ребенок чувствует несправедливость и в грубом окрике, и в насмешке, и в мимоходом,

казалось бы, брошенном замечании, и - что особенно серьезно и важно - в снисхождении взрослого к ребенку.

Взвинченный ребенок не потерял веру в справедливость и в учителя. Больше того, он ожидает правдивого слова педагога, надеется, что с ним поступят справедливо. Умный учитель, поняв свою ошибку, находит десятки средств, чтобы открыть «крышку» в кипящем чайнике. Если же учитель не обладает элементарной педагогической культурой, он, наоборот, стремится подавить возбуждение, «закрыть все клапаны», перевести ребенка в состояние тупой покорности. Иногда это и удается, но какой ценой!

Мания несправедливых обид и преследований - очень опасное заболевание - встречается значительно реже, чем взвинченность. Глубоко пережив однажды потрясение от несправедливой обиды, ребенок начинает видеть несправедливость во всем...

Чем дольше страдает ребенок этой болезнью, тем более ослабляется его воля. Он, как говорится, не может взять себя в руки. Готовясь к урокам, он больше думает не о содержании материала, а о том, как его вызовет учитель, как он станет придирается к ответу и т. д. У ребенка, подверженного мании несправедливых обид и преследований, рождается и постепенно развивается чувство ненависти не только к учителю, но и вообще ко всему, что связано со школой. Он придумывает самые разнообразные предлоги, чтобы остаться дома. Неправдивость, склонность к обману - одно из характерных проявлений этого заболевания, когда оно становится хроническим. Обманывая, ребенок смотрит в глаза учителю или матери ясными глазами, ложь кажется ему правдой. Ребенок сам убежден, что его ложь - правда, особенно в тех случаях, когда речь идет о приготовлении уроков, о выполнении домашних заданий.

Напускная (деланная) беззаботность. Это, по существу, - обратная сторона озлобленности. Ребенок делает вид, что для него безразлично все: и плохие отметки, которые он получает почти ежедневно, и вызовы родителей в школу. Такая деланная беззаботность - своеобразное выражение активного протеста... Получив тетрадь с контрольной работой, за которую (он это прекрасно знает) ему поставлена двойка, ребенок небрежно, даже не посмотрев на ошибки, кладет тетрадь в парту. К доске выходит вразвалку, ведет себя развязно, пытаясь этим прикрыть постоянное возбуждение и боль от унижения собственного самолюбия. Напускной беззаботностью как раз и страдают чаще всего очень самолюбивые дети.

Напускная беззаботность - удел активных, деятельных, энергичных, импульсивных ребят. Из-за незнания духовного мира ребенка учитель видит в активности - строптивость, в деятельности - шаловливость, в энергичности - стремление к верховодству, в импульсивности - капризы. Учитель пытается подавить излишнюю, по его мнению, активность, допуская при этом грубость и бестактность, уязвляющую ребенка. Ребенок не понимает, чего хочет от него учитель, потому что он не чувствует, не ощущает свою активность как нечто отделимое от его натуры: активность в самом существе ребенка.

Примечательно, что среди детей и подростков, отличающихся такой напускной беззаботностью, совершенно нет девочек. Напускной

беззаботностью страдают часто дети, обнаружившие в I-II, даже в III классе хорошие способности, достигшие значительных успехов. Но потом с ними происходит что-то странное: успеваемость резко снижается, вместо четверок и пятерок появляются тройки, затем - двойки. Причина ясна: успехи достигались ребенком слишком легко, по существу, без труда, а учитель в свое время этого не заметил. Ребенок привык к хорошим отметкам. А когда встретился впервые с необходимостью серьезно потрудиться, напрячь усилия, - не знает, что это значит, как поступить. Он становится жертвой собственной распущенности. Плохие отметки ошеломляют его, болезненное самолюбие разыгрывается до предела. Напускная беззаботность становится, кроме всего прочего, еще и средством прикрыть стыд. Только большая активность и энергичность помогают ему избежать уныния и растерянности.

Я останавливаюсь детально на этом состоянии, ибо оно свойственно преимущественно подросткам, развивается медленно, постепенно и маскируется под обычную жизнерадостность. Отдельные учителя склонны видеть трезвый взгляд на вещи у учеников, проявляющих напускную беззаботность: ничего, мол, страшного нет, подросток понял, что больших успехов ему не достигнуть, поэтому и стал равнодушным. Чтобы распознавать различные психические состояния, нужна исключительно большая педагогическая культура, чуткость, внимательность.

Безучастность - обратная сторона напускной беззаботности. Это недуг девочек, хотя страдают им и слабовольные, застенчивые мальчики. Проявляется этот недуг значительно раньше, чем другие, и развивается сравнительно быстрее: уже во II-III классе можно встретить закоренелую безучастность. Следует заметить, что она чаще развивается под влиянием какого-нибудь обычного, но с виду незаметного заболевания - органов пищеварения или дыхания, сердечно-сосудистой системы.

Безучастность представляется мне наиболее опасным психическим состоянием. Здесь значительно труднее возродить внутренние духовные силы ребенка, потому что эти силы нередко ослабляются, как уже говорилось, другими заболеваниями.

А между тем зарождение этого состояния - бурное, и его нетрудно заметить. Безучастными чаще всего становятся старательные, прилежные, трудолюбивые дети (преимущественно девочки), которым для достижения успеха надо немало потрудиться. Ребенок прилежно трудится, но на каком-то этапе у него не хватает сил - часто просто сил физических. А учитель, видя только результаты работы, не знает, какой ценой эти результаты достигаются. Ребенок, что называется, выдохся, и вот - двойка или серьезное предупреждение учителя, вызов родителей. Ребенок остро переживает, его нервная система возбуждена, но это возбуждение кратковременное, скоро оно угасает, и наступает депрессия. У ребенка появляется новая опасность, от которой ему не удастся избавиться и которой не замечает учитель: чувство страха перед оценкой.

Страх - это не просто боязнь неудовлетворительной отметки, а результат глубокого потрясения. Это состояние начинается рано, с первых дней обучения.

И чем раньше оно началось, тем труднее его распознать - труднее отличить проявление страха от проявления замедленного умственного развития... Вообразите себе дитя, которое не представляет, что такое крик, да к тому же крик с угрозой (ведь есть хорошие семьи, в которых никогда не бывает крика). От крика такой ребенок буквально цепенеет. Страх настолько парализует его, что он не слышит даже собственного имени: речь учителя теряет для него смысл, он не может понять, о чем тот говорит. Бывает, что целые куски урока (15-20 минут) выпадают из сознания ученика.

Вот учитель остановился в изумлении: класс уже давно выводит кружочки, а Витя все еще ставит палочки. Учитель не понимает, в чем дело. И Витя постепенно приобретает репутацию невнимательного, несообразительного.

Скованный, угнетенный страхом ребенок не может нормально мыслить. В его голове - лишь обрывки процесса мышления. Страх сковывает его речь, и учителю ребенок кажется косноязычным. А в другой обстановке этот ребенок как все ребята. С матерью, с отцом, со старшими товарищами, в лесу, в поле, летом во время полевых работ - он не только трудолюбивый, но и умный, сообразительный, живой, веселый, предприимчивый...

В подавляющем большинстве случаев ребенок в конце концов избавляется от страха. Но под влиянием страха он в течение нескольких лет не может нормально развиваться. Самые драгоценные годы оказываются утраченными.

Ожесточенность - крайняя, наиболее глубокая реакция возбужденной нервной системы. Опять-таки реакция на несправедливость...

Жестокость направлена против школы вообще и против учителя в особенности. Как правило, жестокость проявляется чаще всего у подростков. Поступки, в которых выражается жестокость, являются, по существу, преступлениями, последствия которых бывают очень тяжелыми.

Что же надо делать, чтобы в школе не было этого? Самое главное - знать все это. Нельзя дальше мириться с тем, что для иных учителей духовная жизнь ребенка - книга за семью печатями. Вопрос о психических состояниях не должен бы сходить с повестки дня педагогического совета, семинара по проблемам теории и практики коммунистического воспитания. Такие семинары есть почти во всех школах, но что здесь изучается? Сухие, оторванные от жизни школы социологические формулы: что такое общественное воспитание, что такое всестороннее развитие человека, что такое нравственное, эстетическое, трудовое воспитание. Представим себе, что на своем семинаре агрономы без конца, из года в год, изучали бы вопрос о том, что такое урожай, - какой толк был бы от агрономии? А ведь мы, педагоги, на своих семинарах, по существу, занимаемся как раз этим: без конца долбим, что такое наш педагогический урожай.

Педагогическая теория должна быть проникнута психологией и не делаячеством, а деловитостью.

Нельзя быть гуманным, не зная души ребенка. Гуманность не создается каким-то специальными приемами. Подлинной гуманности глубоко чужды снисходительность и подделка под детский лепет...

Подлинная гуманность означает прежде всего справедливость. Но в школьной жизни нет и быть не может какой-то абстрактной справедливости. Справедливость - это чуткость учителя к индивидуальному духовному миру каждого ребенка. Справедливым педагог может быть тогда, если у него есть достаточно духовных сил, чтобы уделить внимание каждому ребенку. Трафарет, шаблон, стрижка всех под одну гребенку - это худшее проявление равнодушия, несправедливости.

Нельзя закрывать глаза на то, что в некоторых школах дети не понимают и не чувствуют человеческой индивидуальности в учителе, им чуждо сочувствие к трудностям в его работе. Уставшему, нередко выбившемуся к концу уроков из сил учителю дети досаждают своими шалостями, проказами; учитель нервничает, кричит... Крик - это самый верный признак отсутствия культуры человеческих отношений. Крик учителя ошеломляет, оглушает ребенка...

Наверное, вам приходилось замечать, что у учителя, раскричавшегося на детей, совершенно не тот голос, что в спокойной обстановке. Он и сам не узнает своего голоса... Крик учителя заглушает, притупляет голос детской совести...

Вы спросите: а может ли учитель вообще повышать голос, прикрикнуть? Отвечу так... чувства эмоционально воспитанного человека доходят до детских сердец и без крика. Учитель, обладающий высоко развитой чуткостью к духовному миру ребенка, никогда не кричит. Тревогу, огорчение, недоумение, изумление, негодование - все эти чувства и десятки оттенков подобных чувств дети «улавливают» в обычных словах своего наставника. Для того чтобы эти чувства были восприняты детьми, подлинному педагогу-гуманисту не надо заниматься какими-то риторическими упражнениями. Если чувства живут в душе, дети «прочитают их между строчек».

Ничто так не огрубляет юное человеческое сердце, не ожесточает его, как *оскорбление*. Оскорбление поднимает из тайников человеческого подсознания грубые, иногда звериные инстинкты. Мы не покончим с преступностью среди несовершеннолетних и юношества, пока не исчезнет эта нетерпимая черта педагогического бескультурья - оскорбления. Иногда взрослому уму кажется непостижимым: почему подросток или юноша совершил столь жестокое, бесчеловечное преступление; как у него поднялась рука на человека, на его достоинство? Приглядимся внимательнее к такому юноше, и мы увидим его эмоциональное невежество, порожденное таким «букетом», как насилие, оскорбление, недоверие, равнодушие, бессердечность со стороны старших.

Подлинный мастер-воспитатель дает нравственную оценку поступкам, поведению учеников не специально подобранным острым, «крутым» словом, а прежде всего эмоциональным оттенком, обычных слов. Возьмем фразу: «Как нехорошо ты сделал...» Эти слова, сказанные одним учителем, пробуждают у воспитанников огорчение, глубокие угрызения совести, даже смятение,

сказанные же другим, они не пробуждают никаких чувств, воспринимаются равнодушно. Первый учитель, скажем мы, отличается эмоциональной культурой. Ей невозможно научиться специально, она самым тесным образом связана с культурой нравственной, с человечностью, с чуткостью души. У второго учителя слово обесчеловечено, и его пустоту учитель часто стремится подменить криком. Сколько в школах «воспитателей», которые владеют лишь одной нотой эмоциональной гаммы - возмущением! Они достойны глубокого сожаления. Их воспитательное воздействие на учащихся равно нулю.

Сухомлинский В. А.
О воспитании.- М., 1975.- С. 11-44.

Г. Шмидт

РАЗВИТИЕ ПЕРСОНАЛА И РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ОБУСЛАВЛИВАЮТ ДРУГ ДРУГА

От «Воспитания в детских домах» к
«помощи в воспитании» - К истории профессионального
развития в Германии

...3. К истории теории и практики социальной педагогики.

Со времени своего возникновения социальная педагогика связана с двумя общественными условиями:

- нужда и бедность в промышленном обществе (теперь - в коммуникационном обществе);
- общественное притязание на устранение или смягчение нужды, из которого вырастает намерение улучшения.

В XIX веке ответом на нехватку воспитания были официальные «народные школы», тем самым это уже была социальная педагогика: общество создает для себя учреждение для культурного образования подрастающего поколения и для придания ему способности включиться в мир труда. *Интеграция* вместо обособления /изгнания/ является первым *признаком социальной педагогики*, мотивом, который продолжает существовать и сегодня. Наряду со школой и семьей действовала общественная социально-педагогическая практика, организаторами которой были церковные союзы («Внутренняя миссия», «Каритас»). Цель этой Деятельности - сделать любовь бога к человеку познаваемой. Тем самым эта практическая деятельность контролирует государственный мотив. С усилением рабочего движения также и она подхватывает социально-педагогическую идею, из нее возникает благотворительная рабочая организация. Но в своих истоках рабочее движение больше проникнуто представлением политических интересов, направленным на изменение социальной ситуации. Возникают различные виды работы: попечение о бедных, детские сады, молодежные союзы. Воспитание в детских

учреждениях получает мощный толчок в результате создания «домов спасения». Их основная идея - «спасение от морального и вечного падения». Семья должна быть заменена подобным семье миром воспитания: при религиозной направленности предполагаются обязательный уход и обеспечение, а также труд и учебные занятия, свободное время и праздники в ритме дня, недели и года. Пережитая нужда должна быть скомпенсирована, чтобы стала возможной интеграция в буржуазное общество. Сюда же относится обучение выпускников школ: юношей - на ремесленников и девушек - для ведения домашнего хозяйства. Определение основного отношения человека к обществу, *антропологическая направленность* является вторым признаком социальной педагогики-

«Индивидуум», «Общество» и их отношение друг к другу определяют развитие теории. Определение проблемы зависит от точки зрения на это отношение.

На ДРУГОМ уровне проходит параллельное развитие дидактики и методики.

Поскольку общество - это предпосылка для дальнейшего изложения - никогда не приходит к конечным состояниям, то и развитие теории должно пониматься как процесс, отражающий общественные изменения и по возможности вносящий вклад в их улучшение. С точки зрения этой предпосылки единая теория социальной педагогики представляет собой утопическое желание. С другой стороны в практике необходимо определить исходные позиции действий /социальной педагогики/-

Я делаю обзор научных точек зрения, которые повлияли на практику, и называю отдельных выдающихся представителей направлений. Это влияние на практику также происходило не линейно и не одновременно с развитием теории. Хочу напомнить, что я ограничиваюсь немецкой традицией.

Развитое индустриальное общество вызвало к жизни в начале нашего столетия широкую социально-педагогическую дискуссию.

Пауль Наторп (1854 -1924) ликвидировал «глубокую пропасть между высшими и низшими слоями населения». «Рука об руку с социальным расколом /происходит/ раскол мировоззрений... который вызывает серьезное беспокойство за будущее нации». Такое понимание проблемы противопоставлено растущему со времен просвещения индивидуализму, определявшему буржуазное образование. Наторп выдвигает в противоположность этому понятие «общности» /«сообщества»/...

Интеграция означает с этой социально-педагогической позиций распространение буржуазного образования на «низшие слои населения».

Герман Ноль (1879-1960) потребовал после первой мировой войны и падения монархии «нового воспитания как лекарства от несчастья народа». Тем самым он вызвал к жизни «социально-педагогическое движение» двадцатых годов. Его понимание проблемы вышло из практики попечения о молодежи. Государственный закон о попечении молодежи следовало обновить новым смыслом и содержанием. Ноль открывает «духовные энергии» для воспитания:

- социализм, который породило рабочее движение: причины нужды лежат в экономических условиях, а последние преодолеваются классовой борьбой, внутренняя миссия, которая считает корнями бедности отчуждение от бога и отрыв от христианской нравственности. «Любовь к каждому бедняку ради господ» - второй вид духовной энергии;

- женское движение, которое хочет заново поднять женские силы;

- социально-политическое движение, которое хочет мобилизовать государство (в издании социальных законов) против нужды, от которой отдельные люди и отдельные классы не могут защищаться своими силами.

Ограниченность этих движений в традиционном понимании культуры, которая определялась с позиции буржуазии, Ноль надеялся преодолеть с помощью педагогики, в которой молодежь развила бы новое общественное сознание (в духе сообщества).

«Педагогическое поведение, обращенность воспитателя к отдельному человеку, к человеку в человеке» является основанием любой благотворительной работы... Ее основополагающая сила есть любовь, обращенная к человечности других, а ее самое сильное средство - дух таких пробуждающих и формирующих сообществ, в которых реализуется «высшая человечность».

Этим Основным положением Ноль отграничивает социальную педагогику от всех прочих направлений, формулируя критерий педагогической легитимности. Он уже критикует практику нового государственного закона о попечении молодежи, указывая, что профилактическая забота, забота о молодежи находится позади вмешательства организаций попечения о молодежи.

Оглядываясь назад, можно констатировать, что у социально-педагогической реформирующей педагогики двадцатых годов сохранились унаследованные из XIX века социально-культурные представления, однако инструментарий педагогики по их поддержанию был отвергнут, в то время как в центр педагогического отношения выдвигаются благо индивида и его самостоятельность. С Ноля начинается обоснование новой позиции педагогики: думать о ребенке, исходя из ребенка. (...)

Первое десятилетие послевоенной Германии и заново формировавшейся Федеративной республики не создало новых направлений в социальной педагогике. Ориентация была сильнее на Наторпа, чем на Ноля. Речь шла о выживании и реконструкции жизнеспособного общества. При этом на переднем плане было преодоление экономической нужды.

Клаус Молленхауэр вновь обращается к определению социальной педагогики в конце 50-х годов. Он констатирует, что социально-педагогическую задачу определяет «новая потребность в воспитании, заданная в своей сущности структурой современного общества в сравнении со старым обществом».

Тем самым «беспризорность» рассматривается более не как индивидуальная или групповая проблема, но как обширная проблема изменения культуры, решению которой должна помочь социальная педагогика.

Но уже не в смысле педагогики, ориентированной на идеалы буржуазного общества для возрождения идеализированного прошлого в смысле Наторпа. Установленный Наторпом «раскол общества» является для Молленхауэра признаком модернизированного общества.

Я делаю здесь экскурс в историю воспитания в детских домах в конце 60-х годов,

На уровне развития теории, достигнутом в результате работ Молленхауэра, понятие беспризорности стало несостоятельным, поскольку он лишил узаконенности масштаб буржуазной морали. На практике же «беспризорность» осталась как существенное «падение ниже нравственной нормы» также и в 60-е годы как «сексуальная безнадзорность» девушек, как «страх перед трудом» и «применение насилия» у юношей, выступая R качестве критерия для вмешательства управленческих органов по делам молодежи. Воспитание в детских учреждениях в организационном плане было связано с нормами XIX века.

В 60-е годы студенческое движение вызвало в ФРГ кризис образования. Реставрированная модель общества подверглась критике, так как она реализовала свое требование демократии лишь формально. Требовали не только реформы высшей школы, но сделали предметом критики также и практику социальной педагогики.

Острее, чем пять лет назад, когда Молленхауэр соединил открытие общества для нового будущего с «новой потребностью в воспитании», он сформулировал свою позицию в 1964 году:

«Общество, которое не может представить себе возможность собственного изменения (поскольку считает себя абсолютным), не хочет ее обсуждать (так как оно, сознавая ее, заинтересовано в стабилизации положения...) или сомневается в этой возможности, обходится ограниченным пониманием... воспитания». «Планирование воспитания поддерживает это общество, подтверждает его сущность, тем самым и те условия, которые заставляют определенную часть социальной педагогики заниматься все теми же обстоятельствами нужды».

Эти цитаты отражают переход от педагогики, которая не сознает своей исторической и общественной обусловленности, к науке о воспитании. Этот перелом охватил все гуманитарные науки. Научное понимание, ограничивавшееся ранее традиционной методикой на отделенных друг от друга классических факультетах, обратилось с «Критической теорией» (Хоркхаймер, 1968) к изменяющей общество практике. Общественная теория должна «пытаться создать картину общественного жизненного процесса с помощью отдельных наук, которая может привести к глубокому осознанию критического состояния в мире и возможностей создания более разумного порядка», как сказал Макс Хоркхаймер (1968). Вопрос о руководящем интересе познания (Юрген Хабермас, 1968) и последовательное влияние на возможность эмансипации отличают Критическую теорию. (...)

Наука о воспитании вбирает в себя результаты пограничных дисциплин для всеохватывающего анализа своего объекта.

Тем самым Молленхауэр сделал вывод в 1971 г.: научный работник должен взять на себя ответственность за реализацию самостоятельности /человека/, «за критический потенциал общества».

Воздействие нового теоретического определения было поддержано акциями студенческого движения и организацией в высших школах учебного процесса по социальной педагогике. Студенты заставили действовать управленческие органы по делам молодежи и общественные благотворительные организации тем, что захватили детские учреждения и создавали жилищные коллективы, которые принимали подростков, убежавших из детских домов.

Здесь невозможно рассмотреть историю конфликтов между существовавшими учреждениями и новым движением. Движение проявляло активность во многих сферах общественной жизни как «внепарламентская оппозиция» и охватывало широкий спектр левых группировок, от различных марксистских фракций до леволиберальных реформ.

В результате 70-е годы характеризуются настроением подъема в общественной жизни, прежде всего в социальной педагогике. Названные ранее реформа внебрачного права (1970) и снижение возраста совершеннолетия (1974) характеризуют либерализацию. Союзы сформулировали программы реформ по воспитанию в детских домах, которые предусматривали широкую дифференциацию мер и дали мощный толчок демократизации и повышению научной квалификации. Управленческие органы по делам молодежи дифференцировали свои услуги /службы/ и взяли на работу специалистов по социальной педагогике, которые пришли на место управленческих служащих. Радикальное требование изменения общества было при этом отклонено с ограничением от марксистских стратегий, но критическая компетенция социального обеспечения была усилена. Реформы перманентно продолжались, часто небольшими шагами, были созданы новые службы для решения новых задач. При этом импульсы исходили от отдельных групп, проводивших социальные эксперименты. Одновременно выявились границы требования об изменении общества. Основная структура экономической системы защитилась от критики («Кто собственно говоря зарабатывает здесь деньги, которые вы тратите»). Социальная педагогика явилась сопровождением и консультированием проигравших в процессе модернизации и чужих/для него/.

В высших учебных заведениях были открыты специальности социальной педагогики, социальной работы и лечебной педагогики, также в начале 70-х годов. Для развития персонала социального обеспечения этот шаг в развитии организации имеет основополагающее значение, поскольку вводится академизация социальной педагогики /т.е. признание ее профессионального статуса наряду с другими профессиями, для которых необходимо высшее образование/. Потенциал действия социального обеспечения был существенно усилен. (...)

Одновременно со стабилизировавшимся уровнем обучения и исследования в академическую социальную педагогику, как кажется, вошла самоудовлетворенность. Действительно, два новых аспекта - ориентация

социальной педагогики на жизненный мир адресата и темы социальной педагогики как рефлексивной деятельностной науки основательно проработаны и стали практически релевантными. Но общий облик теории все же остается пока неясным и будет оставаться таким и впредь. Поскольку продолжающаяся дифференциация как вкладов отдельных дисциплин, так и быстрое изменение в акцентах практических требований не дают возможности дать полное описание. Представители экономической теории и практики указывают также и на то, что в начале 90-х годов инновационная сила социальной сферы существенно уменьшилась по сравнению с началом /века/. Сегодня она представлена выпускниками /вузов/, работающими в практике или в организационных структурах. Таким образом, я снова прихожу к теме взаимосвязанного развития персонала и организации и тем самым перехожу к последней главе.

4. Изменения в социально-педагогической практике, обусловленные развитием персонала и организации

...Образ семьи существенно изменился. Развивается «тип семьи по договору на время» (Беллерманн, 1993). Союз заключается с целью эмоциональной поддержки с правом расторжения. Предположительно более 40% детей, рождающихся в настоящее время, проведут свою юность в других семейных обстоятельствах. В связи с обострением экономической ситуации (нехватка квартир, безработица, новая бедность) условия жизни настолько неблагоприятны, что появляется предпосылка для Организации помощи в воспитании.

Первая инициатива по социально-педагогической помощи семье исходил! в 1969 г. от одного объединения. Уже в 70-е годы отделы по делам молодёжи и общественные благотворительные союзы перешли к тому» чтобы использовать концепцию социально-педагогической помощи молодежи с профилактическими целями и стабилизировать семьи. Эта помощь использовалась вместо требовавшегося в противном случае воспитания в детских домах или при повторной интеграции в общество после выхода из детского дома. Сотрудница из организации помощи семье закрепляется за конкретной семьей, чтобы сначала помогать детям при выполнении домашних заданий и консультировать родителей в вопросах ведения домашнего хозяйства и распределения финансов. Такие поручения давались, например, студентам, изучающим социальную педагогику, опытным домашним хозяйкам, имеющим или не имеющим соответствующего образования, и их выполнение оплачивалось на условиях гонорара /приблизительно как почасовая оплата/. Использование таких сотрудников управлялось специалистами по социальной педагогике. Они же консультировали таких сотрудников по практическим вопросам. Непосредственная конфронтация этих сотрудников и семей в поле жизни последних приводила в конкретных случаях к проблемам в отношениях, так как роль сотрудников не определена профессиональными нормами и не может быть определена. Для решения этих проблем был создан супервизион, в котором личное участие сотрудников в конфликтных ситуациях становилось

предметом обсуждения. Таким образом» была, во-первых, дифференцирована организация помощи семье, с другой же стороны, в результате обратного влияния участников углублялось понимание проблемы в профессиональной сфере. Обучение социальных педагогов все больше занималось работой с семьями и взяло на вооружение «системную методику», которая обосновывает одну из форм семейной терапии. Эта методика рассматривает нарушения, возникающие из-за конкретных членов семьи, как нарушение в коммуникации системы «семья». В этой системе отдельный член семьи больше не рассматривается как источник конфликта, но приписывание кому-либо вины рассматривается как попытка системы «семья» восстановить равновесие. Сотрудник учится понимать себя как часть системы и сознавать свое влияние на ее изменение. Эти концепции подготовки кадров и повышения квалификации способствуют новому видению задачи сотрудниками социально-педагогической помощи семье и ведут к возрастающей интенсификации работы с семьей в виде консультаций, наряду с оказанием непосредственной организационной или кураторской помощи.

Социально-педагогическая помощь семье была вначале введена в рамках общих задач отделов по делам молодежи и оправдала себя как превентивная мера помощи молодежи. (...)

Критическая теория как анализ общества в интересах улучшения возможностей образа жизни, ведущего к самоопределению, и системно-теоретическое рассмотрение проблем соответствует современным стандартам социальной педагогики. Они увязывают воедино результаты отдельных наук в практических исследованиях и в развитии практики и используются в работе выпускниками вузов и специалистами, прошедшими повышение квалификации... Концепция организации обучения в высших специальных школах как обобщенная подготовка социального педагога с углубленным рассмотрением тех или иных направлений работы, связанных с определенными сферами, оправдала себя настолько, насколько ключевые квалификации, такие как способность к коммуникации, способность к осмыслению и реагированию, делают гибкими научную и плановую компетенцию для решения быстро изменяющихся задач социального обеспечения. (...)

Я не хотел бы создавать впечатление, что система социального обеспечения в Германии является превосходной. При этом я укажу на то, что между политическими интересами и социально-педагогическими задачами существуют принципиальные противоречия, так как критический потенциал постоянно делает предметом обсуждения противоречия между общественным требованием гуманности и общественным порядком и его экономикой. Если задуматься, что инвестиции в социальную сферу поступают преимущественно от общественных организаций и имеют следствием едва измеримые результаты, то периферийное положение социальной сферы становится понятным. В неопознанных нашей общественной ситуации при экономическом кризисе в ФРГ, которому не видно конца, встает вопрос, не похожа ли социальная педагогика, несмотря на ее притязания в отношении ее организации, на пожарную команду, которая должна выезжать по тревоге в

нужных случаях. В то же время обсуждается спорный вопрос, не засушит ли профессионализация социальной сферы ее спонтанность, при том, что в систему социальных услуг направляется вся нужда и все неприятности; что это затем со своей стороны создает настоящие осложнения в результате углубления дефиниций проблем и сверх того подчиняет себе образ мышления и образ действия людей, чей жизненный мир одновременно колониализируется своей профессиональной культурой и ее импликациями.

Шмидт Г. Развитие персонала и развитие организационной структуры
обуславливают друг друга.

// Современное положение детей, молодежи, семьи.

Социальная работа государства, общества и церкви.

Международная научно-практическая конференция 13—17 июля 1994
года в Вологде.— Вологда — Дюссельдорф, 1995.— С. 22—33.

ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ РЕБЕНКА 1959 г.

Принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеей ООН 20. 11. 1959 г. единогласно.

Преамбула

Принимая во внимание, что народы Объединенных Наций вновь утвердили в Уставе свою веру в основные права человека, и в достоинство и ценность человеческой личности и преисполнены решимости содействовать социальному прогрессу и улучшению условий жизни при большей свободе,

принимая во внимание, что Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека провозгласила, что каждый человек должен обладать всеми указанными в ней правами и свободами, без какого бы то ни было различия по таким признакам, как раса, цвет кожи, пол, язык, религия, политические или иные убеждения, национальное и социальное происхождение, имущественное положение, рождение или иное обстоятельство,

принимая во внимание, что ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения,

(...) принимая во внимание, что человечество обязано давать ребенку лучшее, что оно имеет. Генеральная Ассамблея провозглашает настоящую декларацию прав ребенка с целью обеспечить детям счастливое детство и пользование, на их собственное благо и на благо общества, правами и свободами, которые здесь предусмотрены, и призывает родителей, мужчин и женщин как отдельных лиц, а также добровольные организации, местные власти и национальные правительства к тому, чтобы они признали и старались соблюдать эти права путем законодательных и других мер, постепенно принимаемых в соответствии со следующими принципами:

Принцип 1. Ребенку должны принадлежать все указанные в настоящей Декларации права. Эти права должны признаваться за всеми детьми без исключений и без различия или дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства, касающегося самого ребенка или его семьи.

Принцип 2. Ребенку законом или другими средствами должна быть обеспечена специальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия, которые позволяли бы ему развиваться физически, умственно, нравственно, духовно

Принцип 3. Ребенку должно принадлежать с его рождения право на имя и гражданство.

Принцип 4. Ребенок должен пользоваться благами социального обеспечения. Ему должно принадлежать право на здоровый рост и развитие; с этой целью специальный уход и охрана должны быть обеспечены как ему, так и его матери, включая дородовый и послеродовый уход. Ребенку должно

принадлежать право на надлежащее питание, жилище, развлечения и медицинское обслуживание.

Принцип 5. Ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или в социальном отношении, должны обеспечиваться специальный режим, образование и заботы, необходимые ввиду его особого состояния.

Принцип 6. Ребенок для полного и гармоничного развития его личности нуждается в любви и понимании. Он должен, когда это возможно, расти на попечении и под ответственностью своих родителей и во всяком случае в атмосфере любви и моральной и материальной обеспеченности; малолетний ребенок не должен, кроме тех случаев, когда имеются исключительные обстоятельства, быть разлучаем со своей матерью. На обществе и на органах публичной власти должна лежать обязанность осуществлять особую заботу о детях, не имеющих семьи, и о детях, не имеющих достаточных средств к существованию. Желательно, чтобы многодетным семьям предоставлялись государственные или иные пособия на содержание детей.

Принцип 7. Ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным по крайней мере на начальных стадиях. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развивать свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества.

Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение; эта ответственность лежит прежде всего на его родителях.

Ребенку должна быть обеспечена полная возможность игр и развлечений, которые были бы направлены на цели, преследуемые образованием; общество и органы публичной власти должны прилагать усилия к тому, чтобы способствовать осуществлению указанного права.

Принцип 8. Ребенок должен при всех обстоятельствах быть среди тех, кто первым получает защиту и помощь.

Принцип 9. Ребенок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации. Он не должен быть объектом торговли в какой бы то ни было форме.

Ребенок не должен приниматься на работу до достижения надлежащего возрастного минимума: ему ни в коем случае не должны поручаться или разрешаться работа или занятие, которые были бы вредны для его здоровья или образования или препятствовали его физическому, умственному или нравственному развитию.

Принцип 10. Ребенок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо иную форму дискриминации. Он должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами, мира и всеобщего братства, а также в полном сознании, что

его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу других людей.

Гуманитарная сфера и права человека.- М., 1992.- С. 95-97.

КОНВЕНЦИЯ О ПРАВАХ РЕБЕНКА 1989 г.

**Принята Генеральной Ассамблеей ООН 20. 11. 1989 г.
Ратифицирована третьей сессией Верховного Совета СССР 13. 06.1990 г.**

Преамбула

Государства-участники настоящей Конвенции, считая, что в соответствии с принципами, провозглашенными в Уставе Организации Объединенных Наций, признание присущего достоинства, равных и неотъемлемых прав всех членов общества являются основой обеспечения свободы, справедливости и мира на Земле, (...)

признавая, что Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека и в Международном пакте о правах человека провозгласила и согласилась с тем, что каждый человек должен обладать всеми указанными в них правами и свободами без какого бы то ни было различия по таким признакам, как раса, цвет кожи, пол, язык, религия, политические или иные убеждения, национальное или социальное происхождение, имущественное положение, рождение или иные обстоятельства, напоминая, что Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека провозгласила, что дети имеют право на особую заботу и помощь, (...) принимая во внимание, что необходимость в такой особой защите ребенка была предусмотрена в Женевской декларации прав ребенка 1924 г. и Декларации прав ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей 10 ноября 1959 года, и признана во Всеобщей декларации прав человека, в Международном пакте о гражданских и политических правах (в частности, в статьях 23 и 24), в Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах (в частности, в статье 10), а также в уставах и соответствующих документах специализированных учреждений и международных организаций, занимающихся вопросами благополучия детей, (...)

согласились о нижеследующем:

Часть I

Статья 1. Для целей настоящей Конвенции ребенком является каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее.

Статья 2.1. Государства-участники уважают и обеспечивают все права, предусмотренные настоящей конвенцией, за каждым ребенком, находящимся в пределах их юрисдикции, без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений,

национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо иных обстоятельств. (...)

Статья 5. Государства-участники уважают ответственность, права и обязанности родителей и в соответствующих случаях членов расширенной семьи или общины, как это предусмотрено местным обычаем, опекунов или других лиц, несущих по закону ответственность за ребенка, должным образом управлять и руководить ребенком в осуществлении им признанных настоящей Конвенцией прав и делать это в соответствии с развивающимися способностями ребенка.

Статья 6.1. Государства-участники признают, что каждый ребенок имеет неотъемлемое право на жизнь. (...)

Статья 7.1. Ребенок регистрируется сразу же после рождения и с момента рождения имеет право на имя и на приобретение гражданства, а также, насколько это возможно, право знать своих родителей и право на их заботу. (...)

Статья 8.1. Государства-участники обязуются уважать право ребенка на сохранение своей индивидуальности, включая гражданство, имя и семейные связи, как предусматривается законом, не допуская противозаконного вмешательства (...)

Статья 9.1. Государства-участники обеспечивают, чтобы ребенок не разлучался со своими родителями вопреки их желанию, за исключением случаев, когда компетентные органы, согласно судебному решению, определяют в соответствии с применимым законом и процедурами, что такое разлучение необходимо в наилучших интересах ребенка. (...)

Статья 11.1. Государства-участники принимают меры для борьбы с незаконным перемещением или невозвращением детей из-за границы. (...)

Статья 13.1. Ребенок имеет право свободно выражать свое мнение; это право включает свободу искать, получать и передавать информацию и идеи любого рода, независимо от границ, в устной, письменной или печатной форме, в форме произведений искусства или с помощью других средств по выбору ребенка.

2. Осуществление этого права может подвергаться некоторым ограничениям, однако этими ограничениями могут быть только те ограничения, которые предусмотрены законом и которые необходимы:

- а) для уважения прав и репутации других лиц; или
- б) для охраны государственной безопасности или общественного порядка, здоровья или нравственности населения.

Статья 14.1. Государства-участники уважают право ребенка на свободу мысли, совести и религии. (...)

Статья 15.1. Государства-участники признают право ребенка на свободу ассоциации и свободу мирных собраний. (...)

2. Ребенок имеет право на защиту закона от всякого вмешательства или посягательства. (...)

Статья 16.1. Ни один ребенок не может быть объектом произвольного или незаконного вмешательства в осуществление его права на личную жизнь,

семейную жизнь, неприкосновенность жилища или тайну корреспонденции, или незаконного посягательства на его честь и репутацию.

Статья 19.1. Государства-участники предпринимают все возможные усилия к тому, чтобы обеспечить признание принципа общей и одинаковой ответственности обоих родителей за воспитание и развитие ребенка. Родители или в соответствующих случаях законные опекуны несут основную ответственность за воспитание и развитие ребенка. Наилучшие интересы ребенка являются предметом их основной заботы (...)

Статья 23.1 Государства-участники предпринимают все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительские меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психологического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного обращения, грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке. (...)

Статья 20.1 Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных наилучших интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством.

2. Государства-участники в соответствии со своими национальными законами обеспечивают замену ухода за таким ребенком.

3. Такой уход может включать, в частности, передачи на воспитание, «кафала» по исламскому праву, усыновление или, в случае необходимости, помещение в соответствующие учреждения по уходу за детьми. При рассмотрении вариантов замены необходимо должным образом учитывать желательность преемственности воспитания ребенка и его этническое происхождение, религиозную и культурную принадлежность и родной язык. (...)

Статья. 24.1 Государства-участники признают, что неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях» которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и обеспечивают его активное участие в жизни общества.

Статья 25. Государства-участники признают право неполноценного ребёнка на особую заботу и поощряют и обеспечивают предоставление при условии наличия ресурсов имеющему на это право ребенку и ответе за заботу о нем помощи, о которой подана просьба и которая соответствует состоянию ребенка и положению его родителей или других лиц, обеспечивающих заботу о ребенке.

Государства-участники признают право ребенка на пользование наиболее совершенными услугами системы здравоохранения и средствами лечения болезней и восстановления здоровья. Государства-участники стремятся обеспечить, чтобы ни один ребёнок не был лишен своего права на доступ к подобным услугам системы здравоохранения.(...)

Статья 25.1. Государства-участники признают право ребенка помещенного компетентными органами на попечение с целью ухода за ним, его защиты или физического либо психического лечения, на периодическую оценку лечения» предоставляемого ребенку, и всех других условий, связанных с таким попечением о ребенке.

Статья 26.1. Государства-участники признают за каждым ребенком право пользоваться благами социального обеспечения, включая социальное страхование, и принимают необходимые меры для достижения полного осуществления этого права в соответствии с их национальным законодательством (...)

Статья 27.1. Государства-участники признают право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития ребенка.

2. Родитель (и) или другие лица, воспитывающие ребенка, несут основную ответственность за обеспечение в пределах своих способностей и финансовых возможностей условий жизни, необходимых для развития ребенка.

3. Государства-участники в соответствии с; национальными условиями и в пределах своих возможностей принимают необходимые меры по оказанию помощи родителю и другим лицам, воспитывающим детей, в осуществлении этого права и, в случае необходимости, оказывают материальную помощь и поддерживают программы, особенно в отношении обеспечения питанием, одеждой и жильем. (...)

Статья 28.1. Государства-участники признают право ребенка на образование, и с целью постепенного достижения осуществления этого права на основе равных возможностей они, в частности:

- а) вводят бесплатное и обязательное начальное образование;
- б) поощряют развитие различных форм среднего образования, как общего, так и профессионального, обеспечивают его доступность для всех детей и принимают, такие необходимые меры, как введение бесплатного образования и предоставление в случае необходимости финансовой помощи;
- в) обеспечивают доступность высшего образования для всех на основе способностей каждого с помощью всех необходимых средств;
- г) обеспечивают доступность информации и материалов в области образования и профессиональной подготовки для всех детей;
- д) принимают меры по содействию регулярному посещению школы и снижению числа учащихся, покинувших школу. (...)

Статья 32.2. Государства-участники признают право ребенка на отдых и досуг, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих его возрасту, и свободно участвовать; в культурной жизни и заниматься искусством. (...)

Статья 32.1. Государства-участники признают право ребенка на защиту от экономической эксплуатации и от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья или служить препятствием в получении им образования либо наносить ущерб его здоровью и физическому, умственному, духовному, моральному и социальному развитию. (...)

Статья 33. Государства-участники принимают все необходимые меры, включая законодательные, административные и социальные меры, а также меры в области образования, с тем чтобы защитить детей от незаконного употребления наркотических средств и психотропных веществ, как они определены в соответствующих международных договорах, и не допустить использования детей в противозаконном производстве таких веществ и торговле ими.

Статья 34.1. Государства-участники обязуются защитить ребенка от всех форм сексуальной эксплуатации и сексуального совращения. (...)

Статья 35. Государства-участники принимают на национальном, двустороннем и многостороннем уровнях все необходимые меры для предотвращения похищения детей, торговли детьми или их контрабанды в любых целях и в любой форме.

Статья 36. Государства-участники защищают ребенка от всех других форм эксплуатации, наносящих ущерб любому аспекту благосостояния ребенка.

Статья 37. Государства-участники обеспечивают, чтобы:

а) Ни один ребенок не был подвергнут пыткам или другим жестоким, бесчеловечным или унижающим достоинство видам обращения или наказания. Ни смертная казнь, ни пожизненное тюремное заключение, не предусматривающее возможности освобождения, не назначается за преступления, совершенные лицами моложе 18 лет.

б) Ни один ребенок не был лишен свободы незаконным или произвольным образом (...)

в) Каждый лишенный свободы ребенок пользовался гуманным обращением и уважением неотъемлемого достоинства его личности с учетом потребностей лиц его возраста (...)

Статья 38.1. Государства-участники обязуются уважать нормы международного гуманитарного права, применимые к ним в случае вооруженных конфликтов и имеющие отношение к детям, и обеспечивать их соблюдение.

2. Государства-участники принимают все возможные меры для обеспечения того, чтобы лица, не достигшие 15-летнего возраста, не принимали прямого участия в военных действиях.

3. Государства-участники воздерживаются от призыва любого лица, не достигшего 15-летнего возраста, на службу в свои вооруженные силы. При вербовке из числа лиц, достигших 15-летнего возраста, но которым еще не исполнилось 18 лет, государства-участники стремятся отдавать предпочтение лицам более старшего возраста. (...)

Статья 39. Государства-участники принимают все необходимые меры для того, чтобы содействовать физическому и психологическому восстановлению и социальной реинтеграции ребенка, являющегося жертвой: любых видов пренебрежения, эксплуатации или злоупотребления, пыток или любых других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения, наказания или вооруженных конфликтов. Такое восстановление

или реинтеграция должны осуществляться в условиях, обеспечивающих здоровье, самоуважение и достоинство ребенка.

Статья 40.1. Государства-участники признают право каждого ребенка, который, как считается, нарушил уголовное законодательство, обвиняется или признается виновным в его нарушении, на такое обращение, которое способствует развитию у ребенка чувства достоинства и значимости, укрепляет в нем уважение к правам человека и основным свободам других и при котором учитывается возраст ребенка и желательность содействия его реинтеграции и выполнению им полезной роли в обществе.

2. В этих целях и принимая во внимание соответствующие положения международных документов, государства-участники, в частности, обеспечивают, чтобы:

а) Ни один ребенок не считался нарушившим уголовное законодательство, не обвинялся и не признавался виновным в его нарушении по причине действия или бездействия, которые не были запрещены национальным или международным правом во время их свершения.

б) Каждый ребенок, который, как считается, нарушил уголовное законодательство или обвиняется в его нарушении, имел по меньшей мере следующие гарантии:

I) презумпция невиновности, пока его вина не будет доказана согласно закону;

II) незамедлительное и непосредственное информирование его об обвинениях против него и, в случае необходимости, через его родителей или законных опекунов и получение правовой и другой необходимой помощи при подготовке и осуществлении своей защиты;

III) безотлагательное принятие решения по рассматриваемому вопросу компетентным, независимым и беспристрастным органом или судебным органом в ходе справедливого слушания в соответствии с законом в присутствии адвоката или другого соответствующего лица, если это не считается противоречащим наилучшим интересам ребенка, в частности, с учетом его возраста или положения его родителей или законных опекунов;

IV) свобода от принуждения к даче свидетельских показаний или признание вины; изучение показаний свидетелей обвинения либо самостоятельно, либо при помощи других лиц и обеспечение равного участия свидетелей защиты и изучения их показаний;

V) если считается, что ребенок нарушил уголовное законодательство, повторное рассмотрение вышестоящим компетентным, независимым и беспристрастным органом или судебным органом согласно закону соответствующего решения и любых принятых в этой связи мер;

VI) бесплатная помощь переводчика, если ребенок не понимает используемого языка или не говорит на нем;

VII) полное уважение его личной жизни на всех стадиях разбирательства.

3. Государства-участники стремятся содействовать установлению законов, процедур, органов и учреждений, имеющих непосредственное отношение к детям, которые, как считается, нарушили уголовное

законодательство, обвиняются или признаются виновными в его нарушении, в частности:

а) установлению минимального возраста, ниже которого дети считаются неспособными нарушить уголовное законодательство;

б) в случае необходимости и желательности, принятию мер по обращению с такими детьми без использования судебного разбирательства при условии полного соблюдения прав человека и правовых гарантий.

4. Необходимо наличие таких различных мероприятий, как уход, положение об опеке и надзоре, консультативные услуги, назначение испытательного срока, воспитание, программы обучения и профессиональной подготовки и другие формы ухода, заменяющие уход в учреждениях, с целью обеспечения такого обращения с ребенком, которое соответствовало бы его благосостоянию, а также его положению и характеру преступления.

Гуманитарная сфера и права человека.

- М., 1992.- С. 98-112.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ (С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН ДО XVII В.)	8
Приключения доисторического мальчика	12
Конфуций	14
БЕСЕДЫ И СУЖДЕНИЯ	14
Платон	20
ПРОТАГОР. ЗАКОНЫ. ГОСУДАРСТВО	20
Аристотель	25
ПОЛИТИКА	25
Марк Квинтилиан	30
О ВОСПИТАНИИ ОРАТОРА	30
Владимир Мономах	38
ПОУЧЕНИЕ	38
Ян Коменский	42
МАТЕРИНСКАЯ ШКОЛА, ИЛИ О ЗАБОТЛИВОМ ВОСПИТАНИИ ЮНОШЕСТВА В ПЕРВЫЕ ШЕСТЬ ЛЕТ. ДИДАКТИКА	42
ГЛАВА II РАЗВИТИЕ ВЕДУЩИХ НАПРАВЛЕНИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ XVIII-XIX ВВ. СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ	62
Джон Локк	65
МЫСЛИ О ВОСПИТАНИИ	65
М.В. Ломоносов	78
ПРОЕКТ РЕГЛАМЕНТА МОСКОВСКИХ ГИМНАЗИЙ. ПРОЕКТ РЕГЛАМЕНТА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ	78
Ж.-Ж. Руссо	83
ЭМИЛЬ, ИЛИ О ВОСПИТАНИИ	83
Клод Гельвеций	99
О ЧЕЛОВЕКЕ, ЕГО УМСТВЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ И ЕГО ВОСПИТАНИИ	99
Иоганн Песталоцци	110
ПИСЬМО ДРУГУ О ПРЕБЫВАНИИ В СТАНЦЕ	110
А.Н.Радищев	122
ПУТЕШЕСТВИЕ ИЗ ПЕТЕРБУРГА В МОСКВУ	122
Роберт Оуэн	134
Высказывания о воспитании и образовании	134
Фридрих Дистервег	148
О ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ И КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ В ВОСПИТАНИИ. ТРИ ЗАМЕТКИ О ВОСПИТАНИИ И СТРЕМЛЕНИЯХ УЧИТЕЛЕЙ	148

Н.И. Пирогов.....	164
ВОПРОСЫ ЖИЗНИ	164
В.Г. Белинский.....	177
О ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ	177
Н.А. Добролюбов.....	186
О ЗНАЧЕНИИ АВТОРИТЕТОВ В ВОСПИТАНИИ. (МЫСЛИ ПО ПОВОДУ «ВОПРОСОВ ЖИЗНИ» Н. И. ПИРОГОВА). УЧЕНИКИ С МЕДЛЕННЫМ ПОНИМАНИЕМ	186
К.Д. Ушинский.....	197
ТРУД В ЕГО ПСИХИЧЕСКОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ	197
Л.Н. Толстой.....	218
О ЗНАЧЕНИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. МЫСЛИ О ВОСПИТАНИИ. О ВОСПИТАНИИ	218
П.Ф. Лесгафт	225
СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЁНКА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ.....	225
Пауль Наторп	247
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	247
ГЛАВА III.....	258
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ПЕРИОД НАУЧНОЙ РЕВОЛЮЦИИ XX в.	258
Георг Кершенштейнер	261
ШКОЛА БУДУЩЕГО - ШКОЛА РАБОТЫ.....	261
Джон Дьюи.....	270
ШКОЛА И ОБЩЕСТВО	270
Вильгельм Лай	280
ШКОЛА ДЕЙСТВИЯ.....	280
Н.К. Крупская.....	285
К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ.....	285
Мария Монтессори.....	290
РАЗУМ РЕБЁНКА.....	290
Януш Корчак.....	316
ОТКРЫТОЕ ОКНО. ПРАВО РЕБЁНКА НА УВАЖЕНИЕ. ПРЕНЕБРЕЖЕНИЕ ИЛИ НЕДОВЕРИЕ. ПРАВО РЕБЁНКА БЫТЬ СОБОЙ	316
С.Т. Шацкий.....	332
ШКОЛА ДЛЯ ДЕТЕЙ ИЛИ ДЕТИ ДЛЯ ШКОЛЫ.....	332
В.Н. Сорока-Росинский.....	346
ДЕТСКИЙ ДОМ. ОТ ПРИНУДИТЕЛЬНОСТИ К ДОБРОВОЛЬЧЕСТВУ ...	346
П.П. Блонский	360
ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ НОВОЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ	360
Л.С. Выготский	373
ПЕДОЛОГИЯ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	373
В.П. Кащенко	381
НЕДОСТАТКИ ХАРАКТЕРА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.....	381
А.С. Макаренко.....	390

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ. ЧТО ЗНАЧИТ ВОСПИТАТЬ РЕБЁНКА. КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	390
Л.В. Занков	404
ДИДАКТИКА И ЖИЗНЬ. БЕСЕДЫ С УЧИТЕЛЯМИ.....	404
В.А. Сухомлинский	410
Я ТВЕРДО ВЕРЮ В СИЛУ ВОСПИТАНИЯ.....	410
Г. Шмидт	426
РАЗВИТИЕ ПЕРСОНАЛА И РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ОБУСЛАВЛИВАЮТ ДРУГ ДРУГА	426
ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ РЕБЕНКА 1959 г.....	434
КОНВЕНЦИЯ О ПРАВАХ РЕБЕНКА 1989 г.	436