

ХРЕСТОМАТИЯ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Том 3

НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ



ХРЕСТОМАТИЯ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Том 3

НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ

*Под общей редакцией
академика РАО А.И. Пискунова*



Москва
2007

УДК 930
ББК 74.03(0)
Х91

Составители и авторы вводных статей и примечаний:
профессор *М.Г. Плохова*,
кандидат педагогических наук *К.Е. Зискин*.

Х91 Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Т. 3. Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова. — М.: ТЦ Сфера, 2007. — 560 с.
ISBN 5-89144-707-X

Третий том хрестоматии по истории педагогики является частью учебно-методического комплекта, состоящего из программы, учебного пособия по истории педагогики и образования и трех томов хрестоматии, каждый из которых посвящен определенному историческому периоду развития педагогической мысли. Этот том включает в себя фрагменты трудов мыслителей Западной Европы, США и России в период с 90-х гг. XIX в. до середины XX в. Приведенные отрывки характеризуют эволюцию педагогической мысли и динамичное развитие педагогической науки. Фрагменты текстов, принадлежащих одному автору, предваряются вводной статьей составителей, посвященной его жизни, деятельности и взглядам на воспитание и обучение. Каждый раздел хрестоматии завершается примечаниями.

Хрестоматия предназначена студентам, аспирантам и преподавателям педагогических учебных заведений, специалистам в области истории педагогики, работникам образования и всем тем, кто интересуется проблемами становления и развития педагогики.

УДК 930
ББК 74.03(0)

Учебное издание

ХРЕСТОМАТИЯ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Т. 3. Новейшее время

Под общ. ред. Пискунова Алексея Ивановича

Редакторы: *В.Т. Кабанов, Е.Е. Таболина*

Художник обложки *Е.В. Кустарова*

Корректоры: *Л.Б. Успенская, Т.Э. Балоунова*

Компьютерная верстка *Ю.А. Кособокова*

Оригинал-макет и диапозитивы текста изготовлены в ООО «ТЦ Сфера»

Гигиенический сертификат № 77.99.02.953.Д.004679.06.06 от 02.06.2006 г.

Подписано в печать 21.11.06. Формат 60 × 90^{1/16}.

Усл. п. л. 35,00. Тираж 3000 экз. Заказ № 7053.

ООО «ТЦ Сфера»,

Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3

Отпечатано с готовых диапозитивов в ОАО ордена «Знак Почета»

«Смоленская областная типография им. В.И. Смирнова».

214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, д. 2.

ISBN 5-89144-707-X (т. 3)
ISBN 5-89144-720-7

© ООО «ТЦ Сфера», 2007

Предисловие

Третий, последний, том хрестоматии включает в себя произведения (фрагменты) отечественных и зарубежных ученых, отражающие развитие образования и педагогической мысли периода 90-х гг. XIX в. и первой половины XX в.

В исторической науке этот промежуток времени включается в раздел «Новейшей истории» и характеризуется бурными социально-экономическими трансформациями, началом научно-технической революции, пересмотром представлений о человеке и его месте в обществе. В это же время быстро развивались такие науки, как психология и социология. Все указанные обстоятельства привели к значительному пересмотру представлений о воспитании и образовании, о школе и обучении.

Для России этот период ознаменовался коренными социальными, политическими и экономическими преобразованиями. Октябрьская революция и строительство нового государства — Союза Советских Социалистических Республик — привели к пересмотру многих педагогических представлений.

Хронологическое построение хрестоматии позволяет сформировать представление о развитии педагогической мысли и практики воспитания и образования как о едином мировом процессе.

О том, как происходили трансформации в педагогике в этот исторически краткий, но чрезвычайно насыщенный событиями период, читатель сможет получить представление, ознакомившись с работами, включенными в третий том хрестоматии.

Работа по третьему тому — подбор источников, написание вводных текстов и примечаний — распределялись между составителями следующим образом:

М.Г. Плохова — предисловие, введение.

М.Г. Плохова — П.Ф. Лесгафт, Н.Ф. Бунаков, Д.И. Тихомиров, П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, В.В. Розанов, В.М. Бехтерев, К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, Н.К. Крупская, А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, В.В. Зеньковский, А.П. Пинкевич, П.П. Блонский, С.И. Гессен, М.М. Пистрак, А.С. Макаренко.

К.Е. Зискин — Э. Кей, Р. Зейдель, Э. Демолен, П. Наторп, Г. Кершенштейнер, Л. Гурлитт, А. Бине, Й.А. Зиккингер, Д. Дьюи, Г. Гаудиг, Э. Мейман, В.А. Лай, М. Монтеessori, Ф. Гансберг, У.Х. Килпатрик, Э.Л. Торндайк, Г. Винекен, Е. Паркхест.

Примечания составлены *М.Г. Плоховой* и *К.Е. Зискиным*.

Подготовка тома к печати осуществлена *К.Е. Зискиным*.

НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ **(кон. XIX — сер. XX в.)**

Воспитание и педагогическая мысль в эпоху Новейшего времени

Конец XIX в. в наиболее развитых странах Европы и США характеризовался вступлением в новую стадию развития общества, которая потребовала научно-технического перевооружения производства и совершенствования социальных институтов.

Возникшие противоречия между характером воспитания и обучения в школе и требованиями общества привели к формированию нового взгляда на идеал человека, цели и задачи его воспитания и образования. Все это способствовало становлению и развитию нового воспитания, новой педагогики, идеи которой были сформулированы известными педагогами Э. Кей, Э. Демоленом и др. Они видели цель школьного образования не в передаче знаний, а в общем развитии ребенка, формировании пытливого, исследовательского отношения к миру, умении наблюдать и изучать его, применять знания на деле. Проповедуемые ими идеалы нового воспитания были основаны на глубоком уважении к личности ребенка.

Формирование новой педагогики привело к возникновению педагогических движений, выступавших за реформирование школы всех ступеней. Поиски путей реформирования школы способствовали созданию многочисленных направлений в общественно-педагогической мысли и школьной практике, известных под общим названием «реформаторская педагогика». Наиболее известными были концепции «свободного воспитания», трудовой школы, социальной педагогики, прагматизма, художественного воспитания. При внешнем значительном расхождении этих поисков направленность их была общей — сформировать активную, творчески мыслящую личность, соответствующую новому идеалу человека, повысить эффективность учебного процесса, преодолеть противоречия между узкой специализацией и общим развитием учащихся.

Общим для всех реформаторских течений было стремление сделать школу таким учебным заведением, где получила бы широкое развитие идея свободы, воспитывались активные, самостоятельные, инициативные и деловые люди, которые могли творчески использовать полученные знания в своей практической деятельности. Для достижения этой цели в школе необходимо создать условия для оптимального развития ребенка, пробудить в ученике потребность в овладении знаниями, отказаться от принудительных мер воздействия и административного давления на детей, предоставить им права на самоуправление.

Педагоги-реформаторы в своих школах большое внимание уделяли созданию такой среды, которая способствовала бы нормальному физическому развитию детей, создавала предпосылки для раскрытия потенциала учащихся. Большая роль отводилась подготовке детей к практической деятельности. Поэтому, по мнению педагогов-реформаторов, в школе особое место должен занимать физический труд. Такой подход позволял учитывать личные интересы учащихся. В результате воспитание должно способствовать формированию цельной личности, характеризующейся сильной волей, умением управлять своими желаниями и эмоциями, предвидеть последствия своих поступков, контролировать свои действия.

Все теоретические положения педагогов-реформаторов реализовывались в практической деятельности созданных ими школ, в которых разрабатывались содержание, формы и методы обучения и воспитания в соответствии с тем или иным направлением. Так, опираясь на теорию естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо, критикуя формалистические подходы в обучении по заранее разработанным программам и учебникам, представители концепции «свободного воспитания» (Э. Кей, Ф. Гансберг, Л. Гурлитт, М. Монтессори и др.) считали необходимым строить педагогический процесс, исходя из непосредственно возникавших интересов детей в процессе их деятельности, индивидуальности каждого ученика. Школа, по мнению представителей свободного воспитания, должна обеспечить преемственную связь с домашним воспитанием, создавать условия для творческого развития детей, присущих им дарований.

Значительный вклад в развитие реформаторской педагогики внесло философско-прагматическое направление во главе с Д. Дьюи. Каждый ребенок, по его мнению, является неповторимой индивидуальностью, поэтому должен стать центром педагогического процесса, который позволял бы ему накапливать и преобразовывать жизненный опыт и таким образом способствовал бы формированию личности. Д. Дьюи развивал идею инструментальной педагогики, согласно ей все обучение должно строиться на игровой и трудовой деятельности ребенка, когда каждое его действие становится инструментом познания. Результатом обучения должна стать личность, не только способная к самостоятельному мышлению и стремящаяся к самообучению, но и умеющая решать жизненные задачи, обогащенная опытом и овладевшая творческими навыками решения различных практических задач.

С конца 80-х гг. XIX в. возникает интерес к проблеме формирования личности ребенка в процессе художественного воспитания (Е. Салльвюрк, Г.Ф. Гартлауб, Ф. Ферстер и др.). Опираясь на его значимость для раскрытия и обогащения глубинных душевных качеств личности, педагоги подчеркивали, что занятия искусством способствуют развитию телесных и душевных сил ребенка, его чувств и эмоций, делают их более глубокими и тонкими, приводят детей к высоким духовным интересам, поднимают из мира чувственного в мир мысли. Поэтому, считали сторонники художественного воспитания, необходимо в школе

создавать эстетическую атмосферу, использовать все виды искусства в воспитании подрастающих поколений.

С конца XIX в. приобретает широкое распространение такое направление реформаторской педагогики, как трудовая школа, теоретическое обоснование которой выдвинул немецкий педагог Г. Кершенштейнер. Трудовая школа, по мысли педагога, должна предназначаться для детей народа и готовить их к будущей трудовой деятельности, в связи с чем ее основная цель состоит не в сообщении детям суммы знаний, а в выработке у них трудовых навыков и воспитании дисциплины, т.е. тех качеств, которые необходимы наемному рабочему: старательность, честность, добросовестность и т.д. В тесной связи с концепцией трудовой школы у Г. Кершенштейнера выступала теория гражданского воспитания, в которой он рассматривал народную школу и армию как важнейшие государственные институты, способные формировать поколение, умеющее не только трудиться на благо общества, но и готовое защищать свое отечество.

Многие известные педагоги и психологи конца XIX — начала XX в. связывали совершенствование педагогической науки и школьной практики не столько с теоретическими изысканиями, сколько с осмыслением экспериментальной педагогической практики. Это довольно широко известное направление в педагогике получило название «экспериментальная педагогика» и было представлено известными учеными Э. Мейманом, В.А. Лаем, А. Бине, Э. Торндайком и др. Его представители уделяли большое внимание разработке новых методов педагогических исследований: наблюдению, анкетированию, тестированию, изучению ребенка в различных учебных и внеучебных ситуациях, использованию количественных методов. Основная направленность экспериментальной педагогики формулировалась учеными как стремление изыскать такие средства воздействия на внутренний мир ребенка, которые можно было бы успешно использовать в процессе воспитания. Возникновение экспериментальной педагогики обогащало научный арсенал педагогических исследований, способствовало развитию науки о детях — педологии.

Вместе с тем уже с конца XIX в. под влиянием революционных идей части социал-демократов начинается раскол и в педагогической мысли: в противовес гуманизму «нового воспитания» и «реформаторской педагогики» выдвигается идея классового воспитания. Школа и воспитание начинают рассматриваться как «орудие в классовой борьбе».

В конце XIX в. педагогическая мысль в России развивалась в русле идей западноевропейского и всемирно-исторического процессов. Общественно-педагогическое движение, как и в наиболее развитых странах, выступало за реформирование школы и народного образования, в целом способствовало привлечению внимания к этим вопросам общественных сил страны, развитию общественной и частной инициативы в области организации начального, среднего и высшего образования. Педагогическая литература, поездки педагогов за рубеж, обмен информацией о новейших теоретических разработках

в области педагогики оказали благотворное влияние на развитие педагогической мысли в России. Именно на волне общественно-педагогического движения сформировался не только ряд педагогических направлений, но и выдвинулась целая плеяда теоретиков, научно обосновавших необходимость серьезного изменения школьной политики государства и ориентированных на поиски новых путей воспитания и образования подрастающего поколения.

Значительный интерес среди педагогов вызвала теория «свободного воспитания», наиболее яркими представителями которой были К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий и И.И. Горбунов-Посадов. Важнейшим принципом, сформулированным теоретиками этого направления, стал принцип самоценности детства и жизни человека, его особенностей и своеобразия, требовавший специфического подхода к ребенку на каждом его возрастном этапе. Особое внимание сторонники свободного воспитания уделяли социальной среде, что способствовало социализации личности, а следовательно, создавались условия для овладения нормами, ценностями данного общества. С другой стороны, в детях воспитывались внутренняя свобода, стремление к сохранению своего «Я». Строя свою педагогическую деятельность на общих принципах свободного воспитания, каждый из педагогов вносил в свою практическую деятельность то, что было характерно для каждого из них, создавая уникальные воспитательные системы.

В конце XIX — начале XX в. стало очевидным, что дальнейшее развитие педагогическая теория может получить, опираясь на целостные и системные знания о личности ребенка. Встала задача антропологического обоснования педагогической науки как важнейшего условия ее дальнейшего развития. Важным в развитии педагогической теории стало экспериментальное направление, разрабатываемое В.М. Бехтеревым, А.П. Нечаевым, А.Ф. Лазурским и др. Они впервые сосредоточили внимание не только на изучении психических процессов, их свойств и особенностей, но и на характере их проявления в обучающей среде, что позволило приблизить экспериментально-психологические исследования к педагогической реальности. Важную роль в изучении личности ребенка сыграли новые научные методы, которые могли бы дать объективные данные: эксперимент, наблюдение, статистические методы и т.д.

Большой вклад в развитие педагогики как науки внесли такие ученые, как П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, П.Ф. Лесгафт и др. Они теоретически обосновали необходимость дифференциации педагогического знания, выделение в самостоятельные отрасли теории образования, воспитания, дошкольной профессионально-технической педагогики и др., а также уделили большое внимание осмыслению накопленных теоретических знаний, приведению в систему взаимосвязанных идей, положений, принципов, взглядов.

Особенностью этого периода было стремление ученых-педагогов реализовывать свои идеи в практике учебных заведений страны. Создаются школы, разрабатывающие идеи теории свободного воспитания, экспериментальной педагогики и др. Организуются специаль-

ные курсы для подготовки учителей и воспитателей, идет интенсивная разработка новых методов обучения. Такое интенсивное обогащение проблем теории педагогики, практики обучения и воспитания, а также требования педагогической общественности и интеллигенции страны привели к необходимости пересмотра политики государства в этой области, что и вылилось в прогрессивные проекты реформ 1916 г.

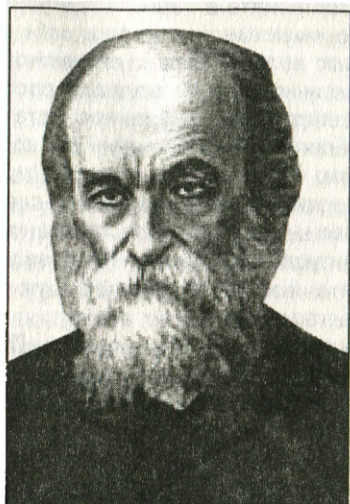
После Октябрьской революции начался другой этап развития школы и педагогической мысли в России. Фактически после 1917 г. произошел слом старой школы, что вызвало бурю протеста не только среди учителей средней школы, но и среди известных педагогов. Первые документы советской власти о школе все же вобрали в себя наиболее ценные идеи отечественной и зарубежной педагогики конца XIX — начала XX в. Тем самым на сторону большевиков были привлечены крупные ученые-педагоги и учителя-практики. Разработка проблем организации школьного дела, образования, обучения и воспитания подрастающего поколения осуществлялась в основном в научно-педагогической секции ГУСа (Государственный ученый совет), созданном в 1921 г. под руководством Н.К. Крупской. В целом в 1920-е гг. педагогика еще продолжала идти в русле проблем мирового педагогического процесса, используя его отдельные достижения в интересах большевиков в процессе перестройки школы и воспитания. Многие отечественные педагоги, привлеченные возможностью активно внедрять в практику свои научные идеи, разрабатываемые еще до революции, начали активно сотрудничать с советской властью (С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.П. Пинкевич и др.).

В конце 1920-х — начале 1930-х гг. и особенно после Постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системах наркомпросов» педагогической науке был нанесен серьезный удар, который прекратил все исследования в области педологии, возрастной психологии и экспериментальной педагогики, прервал все научные связи с европейской и мировой педагогической наукой. С усилением идеологизации многие прогрессивные идеи были объявлены буржуазными, а их разработчики либо ушли из жизни, либо не имели возможности публиковать свои работы, либо были репрессированы и физически уничтожены.

Начиная с этого времени советская школа и педагогика оказались в изоляции от развития мирового педагогического процесса, а сама педагогическая наука и школа стали формироваться не на основе научных идей, а на основе марксизма-ленинизма.

Другая особенность развития отечественной педагогической мысли связана с идеями религиозных философов и развитием русской зарубежной школы, ставивших своей целью сохранение гуманистических педагогических традиций отечественной школы. Несмотря на то, что педагогическая мысль религиозных философов испытывала определенное влияние зарубежной педагогики, ее развитие шло в русле тех прогрессивных идей и теоретических поисков, которые характеризовали отечественную педагогику конца XIX — начала XX в.

Петр Францевич Лесгафт (1837—1909 гг.)



Петр Францевич Лесгафт — известный ученый, анатом и врач, основоположник лечебной гимнастики, создатель оригинальной системы физического воспитания, организатор первого в России высшего учебного заведения по физическому воспитанию. Все педагогические явления и теоретические положения он рассматривал с позиций антропологизма. Он понимал антропологию как науку, изучающую не только строение, развитие и функционирование отдельных органов человеческого организма, но и физическое и нравственное влияние на человека окружающей среды.

П.Ф. Лесгафт родился в Петербурге в семье ювелира. Гимназию окончил с серебряной медалью. Медицинское образование получил в Медико-хирургической академии (1856—1861 гг.), был оставлен в ней ассистентом и за довольно короткий срок, всего за восемь лет, подготовил две диссертации: одну — на степень доктора медицины (1865 г.), другую — на степень доктора хирургии (1868 г.). В том же году П.Ф. Лесгафт был приглашен в Казанский университет экстраординарным профессором на должность заведующего кафедрой физиологической анатомии.

В течение трех лет П.Ф. Лесгафт работал в Казанском университете, но конфликт с руководством и его выступление по этому поводу в печати со статьей «Что творится в Казанском университете» привело к увольнению профессора и лишению прав заниматься педагогической деятельностью в вузах России.

Осенью 1874 г. Лесгафт вновь получил право заниматься педагогической деятельностью. Работа П.Ф. Лесгафта была широка и многогранна: он трудился в главном управлении военно-учебных заведений, в Петербургском университете, на рождественских курсах лекарственных помощников, открывал различные курсы по подготовке руководителей физического вос-

питания и образования, участвовал в Петербургском обществе содействия физическому развитию, организовал Санкт-Петербургскую биологическую лабораторию, активно проводил научно-исследовательскую работу. П.Ф. Лесгафт скончался в Египте в 1909 г., где находился на лечении.

Основную роль в формировании личности ребенка П.Ф. Лесгафт отводил воспитанию, так как полагал, что с его помощью можно развивать нравственные качества личности и ее волевые проявления, а с помощью образования — совершенствовать умственное, эстетическое и физическое развитие. Цель воспитания и образования — это формирование гармонически развитой личности.

П.Ф. Лесгафт был противником концепции наследственной обреченности ребенка, полагая, что воспитание тесно связано с социальной средой, микросредой, бытовыми условиями, самим направлением воспитания. Поэтому семейному воспитанию он отводил ведущую роль в формировании личности ребенка.

Центральное место в педагогической концепции П.Ф. Лесгафта занимают проблемы физического воспитания и образования детей. Он разработал оригинальную систему физического образования, понимая под ним использование гимнастических упражнений, связанных с умственным, нравственным, эстетическим и трудовым воспитанием. Причем эта система строилась им на анатомо-физиологических, гигиенических и психологических основах с учетом возрастных, половых и индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.

Значение педагогического наследия П.Ф. Лесгафта в истории отечественной педагогики заключается прежде всего в том, что им было дано научное обоснование содержанию и методам физического воспитания не только детей, но и взрослых, предложена новая система подготовки педагогических кадров по физическому воспитанию и образованию.

Ниже приводятся отрывки из книг П.Ф. Лесгафта «Семейное воспитание ребенка и его значение» и «Руководство к физическому образованию детей школьного возраста».

П.Ф. ЛЕСГАФТ

СЕМЕЙНАЯ ЖИЗНЬ РЕБЕНКА¹

Семейная жизнь ребенка занимает семь первых лет после рождения его на свет. Это время в жизни ребенка можно подразделить на следующие периоды: 1) первый год после рождения на свет до конца первого года; в это время ребенок из лежачего положения переходит в сидячее, а затем становится и начинает сам ходить; с седьмого месяца у него появляются зубы, он начинает различать окружающих и под конец этого периода начинает произносить первые артикулированные звуки, т.е. он начинает разъединять то, что извне на него действует; 2) от конца первого года до начала третьего года; во время этого периода выходят все молочные зубы, ребенок свободно передвигается и ясно артикулирует звуки своей речи. Он вы-

¹ Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1951. С. 210—218.

деляет себя из окружающей среды и называет себя в первом лице «я», т.е. он начинает сравнивать разбединенные им ощущения; 3) от начала третьего года до конца пятого года ребенок все повторяет; он сам подмечает, повторяет, называет и справляется о верности и значении произносимых им слов, т.е. он усваивает себе условность появившихся у него ощущений и связывает их со словами своей речи; 4) от пятого до конца седьмого года; в это время ребенок наблюдает, повторяет, рассуждает, т.е. старается рассуждением выяснить себе значение наблюдаемых им действий и явлений, а также соотношение людей между собой. Во время семейного периода жизни ребенка складывается его тип, усваиваются им обычаи и привычки данной местности и семьи, и поэтому этот период имеет большое влияние на жизнь человека и оставляет почти неизгладимый след на всем его будущем существовании. Цель воспитания — содействовать развитию человека, отличающегося своей мудростью, самостоятельностью, художественной производительностью и любовью. Необходимо помнить, что нельзя ребенка сделать человеком, а можно только этому содействовать и не мешать, чтобы он сам в себе выработал человека. Необходимо, чтобы он выработал идейного человека и стремился в жизни руководиться этим идеалом.

Главные основания, которых необходимо держаться при воспитании ребенка во время его семейной жизни: 1) чистота; 2) последовательность в отношении слова и дела при обращении с ребенком; 3) отсутствие произвола в действиях воспитателя или обусловленность этих действий и 4) признание личности ребенка постоянным обращением с ним как с человеком и полное признание за ним права личной неприкосновенности.

Цель всякого воспитания — содействовать развитию разумного человека, который был бы в состоянии соединять опыт прошедшей жизни с настоящей жизнью и быть в состоянии предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснять себе причинную связь наблюдаемых им явлений и творчески предсказывать и проявляться, в чем именно и выражается человеческая мудрость. Понятно, что такие проявления могут быть только в том случае, когда человек в состоянии сам выработать свою мысль и сам ее применять.

Необходимо также, чтобы эти проявления, как и вообще все действия человека, были настолько целесообразны и быстры, а вместе с этим просты и точны, что давали бы возможность увеличивать производительность лица и доводить ее до художественного изящества. Мудрость человека должна показать ему узость личной жизни и указать на значение общественного проявления, чтобы подсказать ему его долг содействовать совершенствованию общества, в котором он находится; точно так же его идейность должна содействовать возможности идеализировать общество, ближнего и даже дело, которым человек занят, и этим проявлять свою любовь, так как истинная любовь требует непременно идеализации того, к чему она относится. Поэтому мудрость и любовь, как исключительно человеческие проявления, возможны только при наличии образования, должны составлять глав-

ную цель воспитания. Необходимы, однако же, определенные условия для достижения приведенной цели. Требуется большая степень энергии в проявлении существа; такая живая энергия возможна, однако же, только при благоприятных условиях зачатия и утробной жизни, а также и семейной жизни, которая поддерживала бы такую энергию и ни в каком случае не понижала и не ослабляла ее.

1. Чистота требуется как необходимое условие правильного питания, а также как необходимое средство для предохранения от всякого заражения. Ранее уже было сказано о чистоте тела матери во время беременности и о влиянии ее на обмен и питание организма. Нечистоплотность грудей, сосков уже может вызвать у ребенка молочницу (Soor), точно так же, как нечистоплотность половых органов, в особенности во время родов, может вызвать воспаление глаз новорожденного (ophthalmia neonatorum), которое является причиной слепоты у одной трети всех слепых.

Кожа новорожденного тонкая, мягкая, красная вследствие тонкости слоя, прикрывающего сосуды; она прикрыта смазкой (vernix caseosa), состоящей из покрышечных элементов, жира и пушка. На 4-й или 5-й день, и не позже 2 недель, поверхность кожи начинает шелушиться; вместе с этим выпадает пушок на всей поверхности кожи, а также и волосы на голове. Все это указывает на то, какое большое значение для обмена и питания имеет такая нежная, тонкая и большая поверхность, которая у новорожденного относительно больше, чем у взрослого. Частые выделения мочи, также содержимого кишечного канала; образование более глубоких паховых складок, а также подколенных и подкрыльцовых впадин — все это требует возможно большей чистоты и удаления продуктов распада. Иначе эта нечистота раздражает кожу и вызывает зуд и различные кожные болезни, которые очень беспокоят младенца и не дают ему спать и восстанавливать во время сна большие потери, происходящие в нем. В помещении, где находится младенец, ни в каком случае нельзя держать снимаемого с него грязного белья, все кругом должно быть чисто и бело, нигде не должно быть даже пятен и ни в каком случае нельзя допустить здесь того специфического запаха, по которому обыкновенно издали можно узнать присутствие детской.

Все так называемые детские заразные болезни, как корь, скарлатина, коклюш, оспа, дифтерит и т.д., являются только последствием неопрятности и при абсолютной чистоте были бы совершенно немыслимы. Когда ребенок умирает от такой болезни, то вина падает непременно на окружающих, которые, оплакивая ребенка, собственно оплакивают свою нечистоплотность. Большая смертность детей семейного периода всегда больше бывает там, где распушенность нравов и неопрятность всего сильнее развиты. Эти последствия неопрятности стараются уничтожить более легким способом, прибивая детям сукровицы различных заразных болезней. Это значит поддерживать распушенность взрослого за счет энергии младенца, потому что всякая прививка непременно связана с понижением впечатлительности тканей прививаемого, а вместе с этим и энергии

деятельности этих тканей и всего организма. После каждой заразной болезни, вообще после каждого возвышения температуры, связанного с соответственным увеличением потери, всегда следует период понижения деятельности и апатия. Чем моложе организм, чем температура была выше и чем продолжительнее она держалась, тем резче понижение энергии организма. Так как умственные отправления связаны с наиболее энергичной тканью, то и понижение этих способностей должно являться последствием всякого заражения...

Все успехи хирургии последнего времени объясняются соблюдением чистоты; но, несмотря на то громадное значение, которое наука придает чистоте, все же так легко отравляют организм ребенка, чтобы сделать его нечувствительным к сильным возбуждениям, понижая вместе с этим его энергию, при посредстве которой он только и может сделаться человеком. Все это показывает, какое существенное значение имеет при воспитании ребенка чистота.

2. Отсутствие произвола в действиях воспитателя или обусловленность его действий является существенным требованием при воспитании человека. Во время семейной жизни ребенок повторением действий окружающих слагает свои привычки и обычаи. То, чему ребенок сам подвергается в это время, непременно отразится впоследствии в его действиях по отношению к другим. Всякое произвольное действие имеет характер случайности и производится под влиянием чувства и поэтому обыкновенно резко и даже грубо. Чтобы действовать с большим сознанием, необходимо обсуждать и выяснять подмечаемое, приводя по возможности в причинную связь поставленное требование и то, что его вызвало.

Обыкновенно говорят, что ребенок должен слушаться и исполнять, рассуждать он будет после. Здесь, однако же, имеет значение такое психологическое положение: смотря по тому, как мы приучаемся действовать впервые, так будем действовать и впоследствии. Как все изучаемое усваивается только упражнением, так и умение рассуждать усваивается также только постепенно. Без рассуждения невозможно отвлеченное мышление, а без отвлеченного мышления невозможны волевые отправления человека. Поэтому необходимо приучить ребенка рассуждать в семейный период его жизни. Во время посещений городских училищ в Лейпциге я присутствовал при уроке одного молодого учителя; он постоянно бил своих учеников то по лицу, то куда попало небольшой тростью, которая была у него приготовлена для этой цели. Когда я вечером встретил этого учителя и спросил его, находит ли он полезными и даже возможными телесные наказания в школе, он твердо ответил, что без них можно хорошо обойтись. На мой вопрос, почему же он их применяет, он откровенно ответил: «Так скорее». Скорость эта, однако же, обыкновенно связана с произволом, со случайным грубым действием, не соответствующим причине, вызвавшей его, и поэтому часто совершенно несправедливым и оскорбляющим личность ребенка. Напротив того, необходимо приучить ребенка к тому, чтобы он отдавал себе отчет в своих действиях, чтобы постоянно задумывался над тем, что делает, чтобы постоянно следил и выяснял себе основание своих действий; только в таком

случае он в состоянии развить в себе человека. Для этого необходимы соответственные же действия со стороны окружающих.

Необходимо отличать желание ребенка выяснить вопрос, который у него является, от простой болтливости и постоянных его вопросов, которые он сам в состоянии уже разрешить; такая болтливость ребенка очень невыгодна, это не будет рассуждение над явлениями, подмечаемыми самим ребенком, а только случайное произношение слов и малосознательное и даже поверхностное отношение к делу. Такой болтливости никогда не следует поддерживать у ребенка. Причина такого явления обыкновенно пустая болтовня взрослых и неумение обращаться и говорить с ребенком. В деятельной и рабочей среде, где постоянно все заняты и ребенок занят, нет времени для пустой болтовни. Только когда ближайший ребенку человек освобождается от работы, он обращается к нему для выяснения своих сомнений и получает краткий и простой ответ. Соответственно с этим и ребенок ставит свои вопросы, о которых первоначально сам подумает, и потом уж обращается для проверки или для выяснения их к окружающим. Не следует только отталкивать ребенка, зря гонять и относиться случайно, под влиянием минуты, то очень ласково, то сурово, совершенно произвольно, как придется, никогда не выясняя основания своих действий. В последнем случае, понятно, и ребенок также повторит воспринятое им и никогда не приучится рассуждать над тем, что делает и чем занимается.

3. Последовательность в отношении слова к делу при обращении с ребенком составляет очень существенное требование при его семейном воспитании. Необходимо помнить, что ребенок является на свет только с известной степенью энергии организма. Органы активной его деятельности только намечены и далеко еще не развиты, они должны постепенно развиваться по мере их возбуждения к работе. Проявления ребенка первоначально исключительно имитационные; вместе с этим он при посредстве своих вопросов узнает условное значение произносимых им звуков, а также условность тех ощущений, которые у него являются и при посредстве которых он приучается отличать влияние на него внешнего мира и то, что происходит в его собственном организме. Из них у ребенка слагаются представления, разъединением и сравнением которых он уже вырабатывает себе критерий для своих действий. Если ребенок подмечает, что никакой последовательности у взрослых нет, то он не в состоянии усвоить себе этого критерия, его действия будут случайны, шатки, никаким серьезным основанием не будут руководимы и направляемы. Если ребенку говорят о чем-либо как об уже исполненном, а он на деле видит, что это не так, что это не исполнено, то он предполагает, что можно сказать одно, а сделать другое, не соответствующее слову. Если в присутствии ребенка потребовать, чтобы пришедшему сказали, что нас нет дома, то он первоначально изумленно посмотрит и сейчас же выскажет свое мнение. Заявление о том, что это не его дело, чтобы он молчал и не рассуждал, ему дела не объясняет, он только сбит с толку и полагает, что может поступать, как придется или как захочет. При таких услови-

як ребенок не усваивает себе критерия правды, у него нет оснований для нравственных его проявлений, он будет руководствоваться только своим ощущением, то, что ему приятно, он будет делать, что неприятно, он будет избегать, т.е. будет руководствоваться тем, чем руководствуется каждое животное. Ребенок, таким образом, будет сбив в основаниях нравственных проявлений человека.

Правдивость не дана человеку готовой, она должна быть приобретена и усваивается первоначально только наблюдением над жизнью окружающих, так же как и речь ребенка. Можно говорить с ребенком, приспособляясь и повторяя те неправильные и малоартикулированные звуки, которые он произносит, тогда он долго не научится говорить правильно, и даже некоторая неправильность в произношении может у него остаться на всю жизнь. Все это заставляет взрослого быть очень последовательным во всех своих действиях, за которыми ребенок постоянно следит, усваивает и соответственно этому действует. Правдивость ребенка складывается только из правдивости среды, его окружающей, или, по крайней мере, того человека, к которому ребенок всего более привязан и который к нему всего проще относится. Стоит только отталкивать ребенка, если он высказывает подмеченные им явления, и не обращать его внимание на последовательность в действиях, которые у него замечаются, чтобы он стал говорить неправду, что легко войдет у него в привычку, от которой потом он не скоро отделается. Необходимо твердо помнить, что на ребенка главным образом влияет дело, а не слово; он настолько реален, что все у него слагается под влиянием поступков, которые видит. Повторяя то, что на деле он кругом себя замечает, он из этого вырабатывает свои привычки и обычаи; под влиянием этого слагается его тип. Все это указывает на то, насколько существенна для ребенка последовательность и правдивость взрослых, в среде которых он живет во время семейного периода своей жизни.

4. Признание личности ребенка с самого начала его сознательной жизни тоже очень существенно, а на это обращают обыкновенно слишком мало внимания при воспитании. Обыкновенно родители полагают, что ребенок их достояние, их собственность, с которой они могут поступать совершенно безотчетно, как с вещью. Только в том случае они склоняются признать за молодым человеком его личную неприкосновенность, когда он в состоянии жить своим трудом. Но такое отношение к ребенку совершенно неправильно, и ничего подобного допустить нельзя, раз только родители обязаны содействовать развитию человека. Обязанность эта истекает из их прошедшего, они в свое время пользовались тем же, поэтому отдают только свой нравственный долг своему потомству. Чем более человек образован, чем более владеет собой, тем с большей любовью он будет относиться к ребенку, идеализируя в нем человека. С образом человека непременно связано признание его личности и его неприкосновенности, но к этому человек приучается опять же только в молодости; как к нему относились и какое отношение он видел к другим, так и он будет относиться к окружающим. С образованием отношение к людям

становится, несомненно, более внимательным, но наибольший след оставляет все же то, что усвоено во время семейного периода развития ребенка. Нужно видеть ребенка, которого никогда никто не оскорблял и не касался его личности, чтобы убедиться в том, насколько он чутко относится к людям и как близко он принимает всякое наносимое оскорбление. Такой ребенок всегда очень впечатлителен и более способен к образованию. Это совершенно понятно: к нему всегда относились с полным пониманием, он не знал никаких оскорблений и связанного с ними угнетения, он сохранил такую энергию, при которой должен быть очень впечатлителен ко всему, что на него влияет или возбуждает, он, следовательно, очень наблюдателен, а при посредстве наблюдательности он набирает легко жизненный опыт.

Обыкновенно, по принятому обычаю, на ребенка смотрят как на куклу, существующую для потехи взрослых. Только что младенец явится на свет, акушерка хлопает его по ягодицам, чтобы он сильно вздохнул; его затягивают свивальником, чтобы взрослым было удобно его носить; его сажают и носят на руках, потому что это взрослых потешает; его целуют, причем взрослые раздражают себя; словом, производят с младенцем ряд действий, утешающих или удобных взрослым и, несомненно, вредных для младенца. Всего этого делать не следует и нельзя допустить без вреда для ребенка. Ударом вызывать у новорожденного усиление дыхательных движений нет никакой нужды, он и так будет двигаться под влиянием новой среды, в которую явился, причем произведет и дыхательные движения; если же эти движения недостаточно сильны, то существует достаточно мер, чтобы возбудить его к усиленной деятельности без этих привычных ударов акушерки. Затягивать ребенка, носить, сажать или качать его положительно не следует, ничего другого, кроме вреда, этим ребенку не приносят; все это препятствует его развитию (стягивание), раздражает и тревожит его (ношение) и приучает его к прибавочному раздражителю (качание), без которого ребенок потом кричит. Матери нужно, чтобы ребенок скорее сидел, чтобы у него скорее прорезывались зубы, чтобы он скорее стоял, скорее ходил; ко всему этому его искусственно возбуждают и искусственными мерами поддерживают. Такое ускорение нарушает ту постепенность и последовательность в развитии ребенка, которые только и можно принять за нормальные. Нарушение этой постепенности приводит к болезни и даже смерти. Вместо того чтобы ребенок сам научился сидеть, когда будет в состоянии удерживаться в сидячем положении, сам научился ползать, вставать, ходить, все это заставляют его делать раньше, чем он это в состоянии сделать сам, но когда это желают взрослые. Его необходимо оставлять лежать, не трогать и не таскать до тех пор, пока он этого не будет делать сам. Необходимо, чтобы младенец сам усложнял свои действия по мере сил и возможности. Фребелевские садовницы заставляют ребенка даже имитировать и этим отрицают у него всякую возможность делать все самому. Вся тайна семейного воспитания в том и состоит, чтобы дать ребенку возможность самому развешиваться, делать все самому;

взрослые не должны забегать и ничего не делать для своего личного удобства и удовольствия, а всегда относиться к ребенку, с первого дня рождения его на свет, как к человеку, с полным признанием его личности и неприкосновенности этой личности.

ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ШКОЛЕ¹

Между умственным и физическим развитием человека существует тесная связь, вполне выясняющаяся при изучении человеческого организма и его отправлений. Умственный рост и развитие требуют соответствующего развития физического.

Задача школы состоит в содействии выяснению значения личности человека и в ограничении произвола его действий. Последняя задача принадлежит физическому образованию; она тесно связана с задачей умственного. Наблюдая за человеком, можно убедиться, что все его развитие состоит в сознательном разъединении получаемых впечатлений и вызванных ими действий и в сравнении их между собой. Первым способом человек знакомится с окружающим миром, а также с существующими в его организме движениями, иначе говоря, он набирает знания и знакомится с приемами. Эти знания и приемы человек в состоянии воспроизводить только в таком виде и такой форме, в какой он их усвоил; творческое видоизменение их при одном восприятии невозможно. Вторым способом он приучается оценивать свои представления, ибо всякая оценка возможна только на основании сравнения. В организме человека можно различать органы растительной жизни и органы, проявляющие активные силы. Первые, в главных своих частях, непарны, как это уже заметил Биша*, они имеют исключительно экономическое значение, и отправления их сопровождаются мало разъединенными чувствами. Вторые органы все парные; здесь можно различать: органы, проявляющие физические силы, и органы, проявляющие умственные силы. Динамические законы, лежащие в основании их деятельности, у них общие; как те, так и другие могут проявлять свою деятельность только соответственно силам, действующим на них извне. Для мышечных органов этой внешней силой будет сопротивление почвы, без чего никакая активная мышечная работа невозможна; а для органов сознательной деятельности такое же значение имеют внешние возбуждения и раздражения, вызывающие ощущения, без которых деятельность и здесь невозможна. Активные силы, проявляемые как в первых, так и в последних органах, соответствуют сопротивлению или возбуждению сил, действующих извне, причем сила и сопротивление всегда должны быть равны между собой, т.е. возбуждаемая энергия должна быть всегда равна внешнему возбудителю. Следовательно, чем более постепенно и последовательно увеличивающихся впечатлений получено извне и чем больше внешняя опора, тем более возможно проявлять активных сил, как умственных, так и физических.

¹ Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2. М., 1951. С. 14—24.

Все органы, проявляющие активные силы, как выше сказано, парные; сознательные центры, с которыми все органы как воспринимающие, так и воспроизводящие, соединены проводниками, также парные. Эти парные сознательные центры соединены между собой проводниками; точно так же соединены между собой и все эти центры каждой половины. Проводники, их соединяющие, составляют так называемые ассоциационные волокна. Такое отношение органов активной деятельности к сознательным центрам позволяет точно сравнивать получаемые впечатления, и чем гармоничнее развиты соответственные (парные) органы, тем точнее может быть само сравнение. Только сравнением может быть составлена оценка как степени, так и качества получаемых впечатлений и производимых действий; из общности качеств составляются типичные образы и понятия, а после проверки дальнейшим сравнением эти образы и понятия получают значение истины. Самый обычный способ разъединения получаемых впечатлений есть наблюдение, а из сравнения наблюдаемого составляется опытность лица. Научные методы, служащие проверкой, заключаются в сравнении качеств элементов, получаемых анализом; в выводе из этого сравнения; в сравнении нескольких выводов при посредстве опыта, а также в приложении математических методов (при сравнении количественных и пространственных отношений); наконец, в применении получаемых выводов к выяснению частных явлений, воспринимаемых наблюдением. Результаты личной опытности должны быть сравнимы с выводами, проверенными научными методами.

Все проверки производятся действиями, которые тем точнее, чем более изолированы (дифференцированы) движения и чем более сознательно определяются сравнением степень, качество и продолжительность производимой работы. Всякая умственная работа, не проверенная действием, не в состоянии способствовать усвоению причинной связи замечаемых явлений настолько, чтобы понять эту связь и выяснить законы, лежащие в основании их проявлений. Без такой реальной проверки невозможно также самостоятельное применение общих положений и истин к выяснению частных случаев или даже творческое видоизменение своих действий.

С точки зрения нормальных проявлений человека умственная и физическая деятельность должны быть в полном соответствии между собой, ибо только тогда будут существовать все условия для более точного сознательного разъединения и сравнения между собой как всех получаемых представлений, так и действий. Как одностороннее физическое развитие приводит только к проявлению деятельности, недостаточно умственно проверенной и направленной, так и одностороннее умственное развитие непременно связано с недостатком объективной проверки, и поэтому, в частности, умственный труд остается часто невыясненным. При умственном и физическом образовании имеют также одинаковое применение как закон постепенности и последовательности развития (Ламарк*), так и закон гармонии (Биша). Относительно деятельности человека эти законы могут быть выражены следующим образом.

1. Деятельность всех органов человеческого тела, а вместе с этим форма и объем их увеличиваются, если они *постепенно и последовательно* возбуждаются к этому и если приход всех составных частей органов соответствует расходу (закон последовательности и постепенности).

2. Только при гармоническом развитии всех органов организм человека в состоянии совершенствоваться и производить наибольшую работу при наименьшей трате материала и силы (закон гармонии).

Нередко приходится видеть сочетание развитой умственной деятельности с весьма слабым телом, но такое нарушение гармонии в постройке и отправлении организма не остается безнаказанным — оно неизбежно влечет за собой бессилие внешних проявлений: мысль и понимание могут быть, но не будет надлежащей энергии для последовательной проверки идей и настойчивого проведения и применения их на практике. В подобных случаях вследствие преобладающего развития одних органов в ущерб другим нарушается общая гармония деятельности организма.

Деятельность наших органов может возвышаться без вреда только при постепенном и последовательном возбуждении; резкое и сильное возбуждение легко доводит отправления их до предела, за которым начинается понижение деятельности или даже прекращение ее. С другой стороны, если какой-либо орган человеческого тела, не получая возбуждения, бездействует, то он подвергается постепенному регрессивному изменению и делается неспособным совершать свойственные ему отправления (Ламарк). Итак, развивать нормальную деятельность органов нашего тела мы можем только путем изолирования движений, сравнения свойств этих движений между собой и строго последовательных и настойчивых упражнений. Таким путем возможно увеличить деятельность органов движения, научиться производить все элементы движений сообразно с существующими для того в организме условиями, в их различных видоизменениях и комбинациях. Умение изолировать движения того или другого органа по мере надобности весьма ценно, так как оно позволяет вполне приспособляться к препятствиям, которые требуется преодолеть без траты лишних сил и времени. Правильные и последовательные упражнения необходимо поэтому направить таким образом, чтобы уметь *с наименьшим трудом в наименьший промежуток времени производить наибольшую работу.*

Гармоническое, всестороннее развитие деятельности человеческого организма должно составлять общую цель воспитания и образования, задачи которых только в частности отличаются между собой: воспитание захватывает в свою область нравственные качества человека и его волевые проявления, следовательно, способствует выработке нравственного характера лица, между тем как образование имеет в виду систематическое умственное, эстетическое и физическое развитие; оно должно приучить молодого человека изолировать получаемые им ощущения и впечатления, сравнивать их между собой и составлять из представлений отвлеченные понятия, выяснять на основании усвоенных истин встречающиеся явления и, наконец, действовать с возможно большей целесообразностью и настойчивос-

тью. Семья, в которой преимущественно складывается тип и характер лица, имеет поэтому, главным образом, воспитательное значение, а школа, содействующая систематическому умственному и физическому развитию, должна прежде всего заботиться о достижении образовательных целей, не упуская, однако, из виду типических особенностей каждого ребенка, чтобы содействовать нравственному развитию его. Следовательно, если школа и задается, главным образом, целями образовательными, то тем не менее применяемые в ней методы преподавания и отношение к учащимся должны вполне согласоваться с воспитательными целями. Понятно, что для успеха школьного дела весьма важно точное и резкое определение задач школы, неопределенность которых может создать лишние затруднения. В организме человека все так связано, что всякое искусственное разъединение его отделений нарушит общую гармонию деятельности и не приведет к желанным результатам; поэтому всего плодотворнее будет деятельность того педагога, которому доступны всестороннее понимание ребенка и связь наблюдаемых у него проявлений. В последнем случае воспитательные и образовательные цели сливаются, как и проявления, замечаемые в природе. Задачи воспитания и образования становятся общими — содействовать возможно большей сознательности в проявлениях и действиях молодого человека и устойчивости нравственного его характера. Минуя разбор условий, содействующих развитию типа и характера лица, так как об этом было уже говорено в описании школьных типов, мы перейдем к задачам школы. При знакомстве с нашими школами мы обыкновенно видим, что в них занимаются исключительно умственным развитием ребенка и не обращают никакого внимания на его физическое развитие. Задачи последнего, можно сказать, совсем еще не разработаны, а в существующих по этому вопросу сочинениях почти ничего нельзя найти, кроме перечисления ряда самых разнообразных упражнений, без какой бы то ни было логической связи между ними и без понимания их значения. Попытки сознательного отношения к делу замечаются только у преподавателя математики Г.У.А. Фита. В своем сочинении Фит говорит о телесных упражнениях следующее: «Под телесными упражнениями мы понимаем все те движения и применения сил человеческого организма, которые служат для его усовершенствования». Разбор отдельных упражнений очень поверхностен и не выдерживает критики, но все же сочинение это, вместе с историческим отделом, вполне соответствовало научным требованиям своего времени. Это не простой набор различных упражнений, могущих служить шаблоном для невежественного преподавателя, как это сплошь да рядом встречается в подобных сочинениях; эта работа заставляет предполагать знакомство автора с историей изучаемого им предмета и стремление выяснить значение упражнений, которые он указывает; заметно также, что ему были не чужды кое-какие сведения о строении и отправлении человеческого организма.

Целостной школой, соответствовавшей степени научного развития и условиям жизни своего времени, была только классическая

греческая школа, в которой умственному и физическому развитию придавали одинаково важное значение, как это видно из приведенного исторического очерка учения о физическом образовании детей в Греции. До сих пор опираются на основания этой школы, но, к сожалению, нарушают существовавшую в ней гармонию, совершенно искажая ее идеи. От периода реформации школ, возбужденной мыслями Монтеня, Рабле, Локка, Ж.-Ж. Руссо, Песталоцци и др., и до настоящего времени школа все еще не выяснила своих задач, не установилась твердо, не вошла гармоническим звеном в общественный строй. Эмпирический метод она оставила, а основных истин для себя до сих пор еще выработать не могла. До сих пор педагоги не усвоили следующих простых и верных мыслей, высказанных Ж.-Ж. Руссо: величайшая тайна воспитания заключается в том, чтобы телесные и умственные упражнения служили друг другу отдыхом. «Желаете образовать ум вашего ученика, упражняйте его силы, которыми ум должен управлять, развивайте настойчиво его тело, сделайте его крепким и здоровым, чтобы он стал мудрым и рассудительным. Давайте ему возможность работать, быть деятельным, бегать, прыгать, быть постоянно в движении, чтобы он был бодрым человеком, и он сделается также рассудительным человеком. Предположение, что упражнение тела вредит умственной деятельности, есть жалкая ошибка; как будто обе эти деятельности не должны быть в согласии, и как будто одна не должна постоянно действовать на другую». Если эти положения соответствуют отправлениям организма, то, убедившись в их истинности, мы должны признать, что они суть основные положения педагогики. Постараемся же проверить их анатомо-физиологическими данными.

Легко убедиться в необходимости смены физических и умственных упражнений. Чрезвычайно часто приходится слышать, что ребенок не желает заниматься, что он избегает занятий, невнимательно следит за ними, не prepares заданных уроков, наконец, что он ленив и даже не способен к занятиям. Известно, что всякое однообразное действие непременно утомляет, даже доводит до гипноза и сна. Относительно мышечной системы в физиологии известно, что при усиленных упражнениях, при работе на различных машинах и аппаратах необходимо следить, чтобы при этом действовало возможно большее число мышц и чтобы деятельность распределялась по различным частям организма, так как чем большее число мышц принимает участие в работе, тем медленнее наступает момент утомления, когда трата материала до того увеличивается и накопление продуктов разложения доходит до такой степени, что мышцы становятся неспособными к деятельности. Общие основания, имеющие значение при отправлении мышечной системы, могут быть применены и к умственной работе. Однообразие в последнем случае очень быстро и сильно утомляет, и чем деятельность ограниченнее, тем скорее наступает утомление, тем оно больше чувствуется. Если, следовательно, ребенка, еще совершенно не владеющего своими физическими и умственными отправлениями, не умеющего сосредоточивать

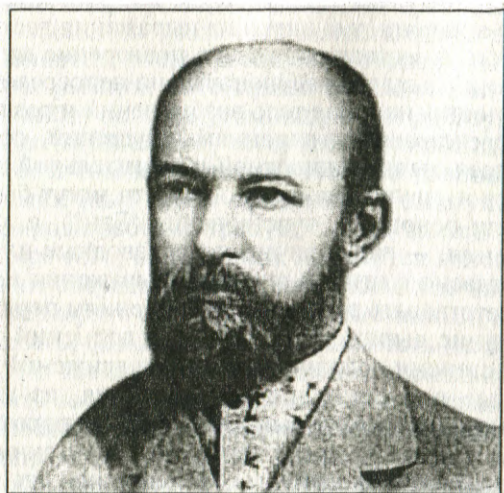
свое внимание на одном каком-нибудь предмете, заставить заниматься более или менее продолжительное время однообразным делом, то он, понятно, скоро устанет и пожелает прекратить его. Принуждение может временно увеличить деятельность, но утомление затем все-таки появится, и еще в большей степени. Под влиянием этого чувствования ребенок либо прямо откажется от всяких дальнейших занятий, либо, оставив утомившую его работу, обратится к другой. Предоставленный самому себе, ребенок тем дольше останавливается на одном и том же занятии, чем оно разнообразнее, чем большее число мышечных групп принимает в нем участие. Таким образом, сама природа ребенка требует смены одного занятия другим. Только по мере того, как ребенок приучится действовать целесообразно и дольше сосредоточивать свое внимание на одном и том же предмете и соразмерять свой труд с препятствиями, которые приходится преодолевать, однообразная деятельность не будет так легко утомлять его, но все же лишь настолько, насколько он привык владеть и управлять собой. Следовательно, для успешного преподавания в школе необходимо уравнивать умственные и физические занятия, распределяя их таким образом, чтобы они действительно служили отдыхом друг другу, поддерживали бодрость и восприимчивость ребенка. Образование должно дать ребенку не только умение сознательно разъединять получаемые им ощущения и впечатления, но и умение так же сознательно относиться к своим движениям. Как в первом случае ребенок приучается сосредоточивать свое внимание на явлениях окружающего его мира, так в последнем случае он знакомится с приспособлениями своих органов к движениям и проявлениям сил при преодолении различных препятствий. При этом наблюдается такая последовательность: каждое производимое нами движение сопровождается известными ощущениями (мышечное ощущение), зависящими от сокращения деятельной мышцы; этими ощущениями мы и руководимся при всякой нашей физической работе; ребенок должен научиться управлять своими движениями, руководствуясь ощущениями, связанными с мышечной деятельностью. Путем анализа и сравнения получаемые извне впечатления переходят в умственную работу, появляясь уже затем в виде отвлеченных понятий. Соответственно этому следует научиться анализировать и сравнивать движения, стараясь приспособить их к такой активной деятельности, в которой наибольшая работа производилась бы при наименьшей затрате труда, что возможно также и при отвлеченных умственных занятиях. При изучении выражения лица оказывается, что, приучаясь относить сокращения мышц, окружающих органы высших чувств, к воспринимаемым впечатлениям, человек приучается производить такие же сокращения под влиянием чувствований, соответствующих этим впечатлениям, причем степень сокращения и число участвующих в нем мышечных групп прямо пропорционально силе впечатления. Это основное положение для выявления явлений выражения лица, несомненно, имеет значение и для отправления двигательного аппарата нашего тела. Если мы привыкли

производить движения, вполне отвечающие определенной цели, то мы в состоянии производить такие же движения под влиянием чувствований, аналогичных тем, которые сопровождали отправления двигательного аппарата, т.е. внешние выражения всех душевных волнений или эмоций составляют только повторение движений и выражений, производимых нами первоначально непосредственно под влиянием действующих на наше тело возбуждений и раздражений, а также под непосредственным влиянием ощущений, сопровождающих отправления всех органов животной и растительной жизни. Мышечные ощущения и ощущения органов чувств могут быть признаны за первичные, или основные, чувствования (Бэн*), а эмоции, или душевные волнения, — за вторичные, производные или сложные чувствования; согласно с этим и внешние выражения последних всегда должны соответствовать реальным проявлениям первых (элементов). Поэтому внешние выражения душевных волнений или эмоций по качеству и по степени должны состоять из движений, сопровождающих те простые или основные чувствования, из которых данные эмоции слагаются или которым они соответствуют. Тесная связь, существующая между непосредственными физическими и душевными проявлениями, с одной стороны, и внешним их выражением, с другой, ясно показывает необходимость гармонического физического и умственного развития в школе.

Всякий практический способ, усвоенный нами для выяснения пути, которым добыты научные истины, требующий как разъединения целого на отдельные составляющие его части, так и составления его из частей, всего лучше знакомит нас с аналитическим и синтетическим методами, всего более содействует обстоятельному пониманию значения этих методов, а также истинного характера достигнутых при их помощи результатов. Усвоение научных выводов без внутренней логической связи с теми посылками, из которых они вытекают, не может дать твердого основания для практической деятельности, потому что не одно знание тех или других научных истин ценно в этом случае, но и глубокое понимание их действительного значения, возможное только при реальной проверке, а в особенности при знакомстве с научными методами такой проверки. Если ребенок усвоит какой-нибудь механический метод, не понимая совершенно, какой смысл имеют его отдельные приемы, то и действовать он будет механически, он не сумеет применить данный метод к частному случаю. Это положение остается справедливым как относительно умственного, так и относительно физического развития.

Из всего сказанного следует, что задачи физического образования будут состоять: *в умении изолировать отдельные движения и сравнивать их между собой, сознательно управлять ими и приспосабливать к препятствиям, преодолевая их с возможно большей ловкостью и настойчивостью; иначе говоря: приучиться с наименьшим трудом в возможно меньший промежуток времени сознательно производить наибольшую физическую работу или действовать изящно и энергично.*

Николай Федорович Бунаков (1837—1904 гг.)



Николай Федорович Бунаков, теоретик и практик начального обучения, родился в г. Вологде в семье чиновника. Окончив классическую гимназию, начал свою педагогическую деятельность преподавателем русского языка сначала в уездных училищах Вологодской губернии, а с 1859 г. в Вологодском уездном училище.

Н.Ф. Бунаков активно выступал против профессионализации начальной школы, которую пропагандировали многие чиновники Министерства народного просвещения, представители земства и отдельные педагоги. Н.Ф. Бунаков в ряде статей и выступлений на учительских съездах показал антинаучность такого подхода, раскрыл принципиальное различие между общеобразовательной и профессиональной школой, зависимость профессионального образования от общеобразовательной подготовки как необходимого фундамента профессионального роста.

Н.Ф. Бунаков был широко известен педагогической общественности как методист начального обучения. Он разработал методику уроков объяснительного чтения, экскурсий, разнообразных видов самостоятельной работы учащихся, эвристической и катехизической бесед и т.д., им был написан ряд учебников, книг для чтения и методических руководств по начальному обучению: «Азбука и уроки чтения», «Книжка-первинка», книга для чтения «В школе и дома».

Важное значение Н.Ф. Бунаков придавал работе с учителями. Он выступал на учительских съездах, принимал активное участие в работе педагогических курсов, выступал с лекциями. Курс его лекций, прочитанный на Всероссийском съезде учителей и деятелей народного образования в Москве в 1872 г., был издан под названием «Родной язык как предмет обучения в народной школе» и вызвал огромный интерес среди народных учителей.

Интересен опыт Н.Ф. Бунакова и по организации народных школ. Первая была открыта в Воронеже для детей малоимущих родителей. Школа была с двухгодичным сроком обучения и ставила целью помочь детям поступить в гимназию или другие учебные заведения. Им была разработана методика, позволявшая детям в короткий срок овладеть важнейшими навыками для дальнейшего обучения: способностью самостоятельно думать, четко и логично излагать свои мысли как устно, так и письменно. Внедряя новую методику первоначального обучения, Н.Ф. Бунаков сам проводил уроки, работал индивидуально с каждым учителем, руководил всем педагогическим коллективом.

Вся деятельность Н.Ф. Бунакова вызывала интерес и особое внимание полицейских чиновников. Так было и в первые годы его работы в Воронеже, и в период, когда он активно выступал на педагогических съездах и руководил курсами, так было и в Петине, когда за критику российских порядков школа была закрыта, а самого его сослали под негласный надзор полиции в Острогжск. Фактически с 1900 г. известный педагог и ученый был отлучен от просвещения.

Н.Ф. БУНАКОВ

ИДЕАЛЫ И СРЕДСТВА НРАВСТВЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УЧЕНИКОВ¹

Какие же нравственные качества должна и может развивать школа в своих учениках, пользуясь выгодными сторонами общественно-го обучения и имея в виду индивидуальные особенности, темперамент каждого из них? К развитию каких именно желаний, наклонностей, привычек она должна направить свою воспитательную деятельность? Во имя какого идеала она будет работать, чтобы не блуждать в потемках, а ясно сознавать, чего желает от своих учеников и куда их ведет? Чтобы ответы на эти вопросы не были произвольными и слишком общими, надо поставить впереди такой идеал нравственного развития, который соответствует современным понятиям о нравственном достоинстве человека.

...Важное значение имеют в человеческой жизни идеалы, господствующие в обществе. От их достоинства, отчетливости и живучести зависит достоинство и характер реальной жизни. Школа должна поселять в душах своих учеников задатки возвышенных, живучих и благотворных идеалов и через своих учеников проводить их в жизнь.

Надо определить хоть самые существенные черты того идеала, который должна иметь в виду русская народная школа, приготовляя своих учеников для общества и для общественной жизни, соединяя с делом обучения не менее важное и во всяком случае неизбежное дело

¹ Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начало XX в. М., 1990. С. 246—253.

нравственного воспитания, а вместе с тем указать и на те средства, которыми школа владеет и может пользоваться для достижения цели.

Никто, конечно, не станет оспаривать, что основное начало разумной жизни для современного человека есть труд. Едва ли кто-нибудь в настоящее время мечтает о жизни праздного небокопителя. Уже всеми признаны общечеловеческое право на труд и общечеловеческая обязанность трудиться, и это яркий пример полного слияния права с обязанностью. Итак, одна черта искомого идеала найдена. Школа должна развивать в своих учениках любовь и уважение к труду как в интересах обучения, которое само по себе есть труд и немыслимо без труда, так и в интересах жизни вообще, следовательно, воспитательным средством в этом случае прежде всего и является само учение. Ученик, полюбивший и с уважением исполняющий свой школьный труд, конечно, в значительной степени расположен к труду вообще и во всяком случае имеет большое преимущество перед школьным лентяем, который с нетерпением ждет окончания урока и с ненавистью смотрит на проклятые книги, источник его мучений, слез, скуки. Человеку врождено стремление к деятельности: как телесные, так и душевные силы не могут долго находиться в покое и неподвижности, им необходимы пища и движение, с питанием и движением связаны их рост и развитие. Но движение должно быть не выше сил, чтобы оно не расслабляло, не надрывало, не истощало их, пища должна быть питательна, удобоварима и вкусна. Любить можно только труд посильный и интересный. Чтобы ученик полюбил учение — этот труд, на котором школа может развивать в детях любовь к труду вообще, необходимо, следовательно, чтобы учение соответствовало возрасту и силам учащегося и занимало его: только при этом условии учебный труд будет иметь воспитательное значение, пойдет успешно и принесет хорошие плоды. С другой стороны, при всей его занимательности и соразмерности с возрастом и силами ученика учение все-таки должно быть трудом, а не игрой и забавой, иначе цель опять-таки не достигается: ведь тот житейский труд, который ученику придется со временем нести в жизни, вовсе не похож на забаву, и смешение дела с бездельем еще никогда не приносило хороших результатов. Поэтому ученики должны с первого раза почувствовать и постоянно сознавать, что они собираются в школу трудиться, заниматься серьезным и важным делом...

Первые впечатления очень важны, ими можно дело или сильно подвинуть, или сильно затормозить. Если с первого раза школьное дело детям представится, во-первых, серьезным, во-вторых, интересным, занимательным, если затем учитель сумеет как можно чаще повторять такое впечатление, в душе маленького ученика накопится масса таких ощущений, которые в результате дадут представление об учении как о деле важном и занимательном в одно и то же время, а с этим представлением постоянно будет соединяться светлое настроение, чувство сознательного удовольствия и живое стремление к учению: здесь и будет корениться прочное основание любви, уважения и стремления к труду вообще. Поэтому учитель сам должен серьезно относиться к своему делу, являясь на дело всегда подготов-

ленным, бодрым, не позволяя себе никогда неуместных шуток, ни вялой апатичности, ни распушенной игривости; манера иных учителей обращать учение в шутку или игру или относиться к своему делу как к отбываемой поневоле обязанности — все это ничего не может дать в результате, кроме вреда. Учитель сам должен интересоваться содержанием преподаваемого, чтобы заинтересовать детей, не опускаясь сам до детской наивности, а стараясь поднять их до своей серьезности, соединенной с увлечением, с энтузиазмом. Это нисколько не мешает упростить обучение настолько, чтобы преподаваемое сделать доступным детскому пониманию: простота и доступность обучения вовсе не исключают серьезности и дельности; эти качества соединимы. Кроме серьезного отношения к делу, соразмерности труда с силами и занимательности, в учении не менее важна другая сторона. Школа должна готовить ребенка для труда самостоятельного, для жизни не на помочах, поэтому и в учении она должна проводить постоянно начало самостоятельности, начало самостоятельного труда. Из этого не следует, конечно, чтобы не нужна была ученикам помощь учителя: учитель обязан помогать ученикам в приобретении знаний, понятий, привычек, умений, но он должен поспевать со своей помощью только там, где она действительно необходима, да притом свою помощь вести так, чтобы в конце концов она сделалась вовсе ненужной, так сказать, уничтожила бы сама себя.

Все эти свойства школьного обучения — его серьезность, занимательность, соразмерность с силами и самостоятельность ученического труда нисколько не противоречат одно другому, напротив способствуют...

Рядом с трудом, видным и неоспоримым мотивом жизни современного человека, является его *национальная особенность*: сознавать себя гражданином известной страны и стремиться к пользе своего отечества как к личной выгоде — одно из тех почтенных качеств, которого никто не станет оспаривать. Школа имеет довольно случаев и должна поддерживать в своих учениках чувство народности. Во-первых, к этому ведет толковое изучение родной природы, отечественной географии и истории; во-вторых, изучение родного языка и поэтического материала, носящего на себе яркую, живую печать народного духа, представляющего идеальное изображение русской природы и русской жизни. Здесь дело не в том, чтобы искусственно подогрывать в детях любовь к отечеству и представлять им все отечественное преувеличенно прекрасным, идеальное изображение вовсе не значит фальшивое изображение... Разумная педагогия, просвещающая умы воспитанников светом европейской науки, насколько это возможно, рядом с любовью к отечеству должна развивать и вообще любовь к человеку, в обширном смысле слова. Случаев для этого и вообще для расширения интересов учащихся как противовеса личному эгоизму и узкому патриотизму школа имеет довольно. Она сама по себе представляет общество, которое собрано с известной целью, общей для всех и каждого из ее членов; здесь для успешной работы так же необходимо установление справедливости, подчине-

ние личных интересов общим, порядка, как оно необходимо и во всяком обществе. Кто в этом маленьком кругу разовьет в себе и будет обнаруживать чувство справедливости и честности, тот с хорошими задатками вступит в круг более широкого общества как гражданин и человек. Как общество, в котором личный произвол одного не должен задерживать дело многих, школа должна выработать внутри себя известный порядок, одинаково обязательный для всех, основанный на разумных началах, проводимый настойчиво, последовательно, содержащий в себе очевидные удобства и выгоды для всех вместе и для каждого порознь, а потому не представляющийся насильственным, самодурным. Учитель представитель и хранитель этого порядка, отстаивающий его не по личной прихоти, не по капризу, не из личного интереса, а из уважения к делу, которое охраняется этим порядком: он и сам подчиняется этому порядку. Вот начало и законное основание школьной дисциплины. Как блюститель ее учитель должен быть в своих действиях последователен и справедлив; но в то же время он не должен забывать и того, что перед ним не куклы, а люди; что разумная дисциплина состоит только в известной мере в подчинении личных интересов общим, насколько последние могли бы пострадать от первых, а не в уничтожении личности с ее особенностями, не в мелочной, безмерной регламентации каждого движения и каждого слова; что разумная последовательность не есть слепое применение одной и той же меры к сотне случаев, которые можно подвести под одну рубрику. Он должен в известной степени знать личность каждого ученика и действовать сообразно с личными его особенностями: по отношению к иной личности взгляд больше сделает, нежели резкое слово и даже удаление из класса по отношению к другой, хотя причина, вызывающая то, или другое, или третье действие учителя, может быть одна и та же, одно и то же нарушение общественного порядка во вред всему обществу. Это происходит сколько от природного разнообразия в свойствах душевных сил, большей или меньшей их восприимчивости или крепости, столько же оттого, что учитель получает под свое влияние материал уже готовый, более или менее сложившийся, так как после девяти-десятилетней домашней жизни в душе каждого ученика скопилось много душевных явлений, образовались сочетания и привычки, более или менее прочные, которые не могут ни исчезнуть, ни переработаться разом, без продолжительного влияния новой обстановки с ее впечатлениями. В школьных порядках должна заключаться масса благоприятных нравственных влияний, образующих многие важные стороны характера, каковы: уважение к общественным интересам, разумная сдержанность, обдуманность в поступках, критическое отношение к самому себе, живая связь между словом и делом, способность входить в общие интересы из тесной рамки своих личных интересов.

Какими же средствами владеет школа для нравственного воздействия на своих учеников во имя намеченного выше идеала? Эти средства, собственно говоря, уже сами собой выдвинулись в предыдущем изложении. Первое из них *содержание и характер обучения*... Второе

средство — *личность учителя*. Личность учителя, без сомнения, имеет огромное влияние на детей: это испытал на себе, конечно, всякий, кто был учителем хоть недолгое время. Дети еще не в состоянии отделить, разобщить преподаваемое и преподавателя, отвлеченное понятие от личности. Известно, что любовь к учителю побуждает к учению, к вниманию, к труду иногда весьма ленивых и рассеянных детей, ради любимого учителя они делают серьезные усилия над собой и нередко обнаруживают неожиданные успехи. Вот учитель, любимый детьми, и должен извлечь из этой любви как из счастливого обстоятельства наибольшую пользу для своих учеников, не ограничиваясь усилением успехов в учении: он может и обязан видеть в этой любви орудие для нравственного влияния в самом широком смысле, побеждая этим орудием грубость, упрямство, забиячество, беспорядочность и многие дурные наклонности своих учеников. Особенно сильно это орудие, если оно подкрепляется *примером* учителя: его одушевленное, живое отношение к делу переходит к детям, возбуждая в них восприимчивость и стремление к деятельности, к побуждению трудностей; его гуманность сообщается детям; его справедливость направляет их к справедливости; его уважение к работе и энергия в труде находят отзыв в душе учеников. Конечно, не на всех пример подействует одинаково, потому что дети неодинаковы, каждый отличается известными качествами душевных сил, но, как бы ни мало было влияние примера, достаточно того, что оно будет, а следовательно, учителю следует зорко следить за собой, дабы не дать на самом себе примеров противоположного свойства, не впасть в противоречия с основной задачей своей деятельности...

Наконец, в школе есть еще средство для нравственного влияния на учеников, для образования и развития в них тех или других наклонностей и привычек. Это средство — школьные порядки и способы поддержания и утверждения их, тот склад школьной жизни, который иногда устанавливается непоколебимо прочно, стоит сам собой часто даже в таких случаях, когда никто за ним не смотрит, никто о нем не заботится, а в детскую натуру въедается так глубоко, что школьники нередко переносят его и в свою домашнюю обстановку. Уже одно это обстоятельство показывает, что на него должно быть обращено большое внимание со стороны учителя как на одно из сильных воспитательных средств.

Школьные порядки должны быть приведены учителем в точную, определенную известность и, прежде всего, последовательно соблюдаемы им самим. Часто они касаются одной внешности, кажутся мелочными, не заслуживающими внимания, но какую могучую воспитательную силу составляют эти мелочи в массе! Так как соблюдение этих порядков обязательно для детей и должно мало-помалу перейти в привычку, то они должны быть известны ученикам, сказаны им своевременно, коротко и ясно, чтобы в случае отступления от них ни один ученик не мог отговариваться и оправдываться незнанием. Конечно, новые ученики будут знакомиться с ними постепенно, по мере надобности, чтобы масса правил не подавила их с

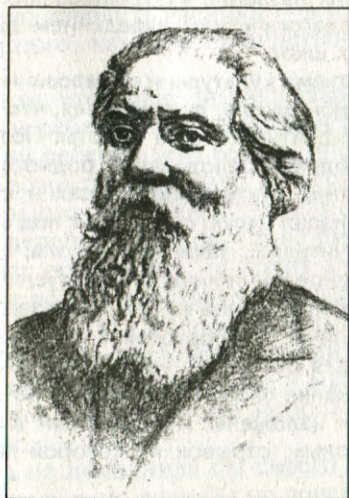
первого раза, да притом в сообщении всех их разом не может быть и надобности. Но правило, раз установленное, должно быть соблюдено, а уклонение от него замечается неупустительно. В этом случае учитель должен быть тверд и последователен, иначе он ничего не достигнет и вскоре почувствует трудноисправимое зло от своих уступок и промахов; в школе сложатся свои порядки, вовсе не похожие на те, которых желал он, а ему придется или вести трудную борьбу, или отступить, узаконить, хотя и не формально, склад жизни, установившийся помимо его...

Говоря о внутренних порядках и о складе школьной жизни, нельзя обойти молчанием вопрос о наказаниях и наградах как обычных мерах для поддержания порядка, который установлен учителем и признается им полезным или необходимым.

У многих понятие о порядке и дисциплине неразрывно связано с представлением о наказаниях и наградах, как будто без них не может быть порядка... С мыслью о наказании у маленького ученика связывается не сознание необходимости порядка, а сознание выгоды увернуться от наблюдательности учителя или хитростью, или упрямством. Во всяком случае наказание как кара, если и приведет иногда к цели, то вместе с тем заронит в душу ученика немало дурного. Но замечательно, что система воспитания посредством карающих наказаний весьма дурно действует и на воспитателя или учителя. Ведь легче наказывать ребенка, нежели действовать на него другими, более разумными средствами; не приготовил, например, ученик урока, вместо того чтобы подействовать на него интересом самого дела, возбудить в нем стремление к работе, любознательность, внимание, желание знать, то ли дело наказывать, это легче и скорее. Удобство такого образа действий так завлекательно действует на иного учителя, что количество наказаний, рассыпаемых им на учеников, растет да растет, так что в конце концов они делаются не исключением, а сущностью его деятельности: он только и делает, что задает уроки да наказывает. Путь наказаний бесконечен и очень опасен для учителя, а потому-то надо опасаться вступать на этот путь. Мы думаем, что в хорошей школе может быть допущен только один вид наказания, если только предлагаемые меры можно назвать наказаниями: это такие мероприятия, которые вытекают из самого проступка как его естественное следствие и представляются очевидной необходимостью, против которой не может быть ни протеста, ни ропота...

Нельзя считать полезными и награды, приучающие детей ожидать похвал или вознаграждения за удовлетворительное исполнение дела. Учение не относится к категории труда, требующего вознаграждения теми благами, которые соединяются со знанием и развитием умственных сил; надо, чтобы у детей вырабатывался мало-помалу такой взгляд на учение; низводить его до работы поденщика, получающего за свой труд условную плату, было бы большой педагогической ошибкой, и сохрани нас Бог от такой ошибки, что бы ни говорили защитники наград и похвальных листов!

Дмитрий Иванович Тихомиров (1844—1915 гг.)



Дмитрий Иванович Тихомиров — известный деятель народного образования, педагог, издатель, родился в с. Рождествене Нерехтского уезда Костромской губернии в семье сельского священника. После окончания Костромского духовного училища продолжил обучение в Ярославском Военном училище, откуда, как лучший ученик, был переведен в учительские классы Военного училища в Петербурге, а затем в Москву в учительскую семинарию Военного ведомства. После окончания семинарии Д.И. Тихомиров был оставлен учителем образцовой школы при ней. Его учительская деятельность началась с 1866 г. Личная практика в качестве учителя сыграла огромную роль в становлении Тихомирова как методиста, в накоплении учебного и научного материала для учебников и пособий для народных школ, в оттачивании его педагогического мастерства, в решении дидактико-методических вопросов подготовки учителей.

Вслед за К.Д. Ушинским Д.И. Тихомиров уделял особое внимание проблемам обучения родному языку. В 1870 г. была издана первая часть его «Азбуки правописания», которая явилась первой книгой в отечественной учебно-методической литературе. Вместе с женой, тоже учительницей, Тихомиров составил «Букварь» для упрощенного обучения грамоте и дал к нему методические разработки и указания для учителя. Им была разработана система упражнений для практического ознакомления учеников с орфографией — «Элементарный курс грамматики» (1873 г.). Особой популярностью среди учителей земской школы пользовалось составленное им руководство «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе» (1887 г.). Педагогические, общедидактические и методические подходы были изложены Д.И. Тихомировым в предисло-

вии к 15-му изданию значительно переработанного и обновленного руководства (1914 г.).

Почти сорок лет Д.И. Тихомиров проработал на женских педагогических курсах, получивших название «тихомировских», которые были своеобразным высшим педагогическим заведением для женщин-учительниц московских начальных школ.

Важную роль в подъеме культуры и образованности народа Д.И. Тихомиров отводил народной школе, подчеркивая, что от подготовки учителя зависит качество и эффективность ее работы. Поэтому Тихомиров читал много лекций по методике преподавания родного языка, давал показательные уроки на летних учительских курсах и съездах, подготавливал учебные руководства, издал целую серию книг под общим названием «Библиотека начального учителя». Начальная школа, по мнению ученого, — важнейшее звено в становлении личности растущего человека. Такой подход позволил ему сформулировать ее основные задачи: всестороннее, гармоническое развитие личности, подготовка ребенка к жизни и к полезному труду для себя и для общества, уважение к личности своей и чужой, уважение закона, сознание своих прав и долга по отношению к другим.

Все эти идеи были изложены Тихомировым в работе «Современные задачи начальной школы», отрывок из которой предлагается вниманию читателя.

Д.И. ТИХОМИРОВ

СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ¹

...Основные задачи воспитания и учения всестороннее, гармоническое развитие личности учащегося с физической, умственной и нравственной стороны и направление этих сил для применения их в жизни к полезному для себя и для общества труду, воспитание чувства уважения к личности своей и чужой, чувства законности и закономерности в своих действиях, сознание своего права и долга по отношению к другим...

Современная школа, как и школа Ушинского, ставит себе задачей готовить ученика не к выпускному школьному экзамену, а к вступительному в действительную жизнь испытанию, школа должна быть подготовительным классом к разумной и доброй жизнедеятельности; школа та же действительная жизнь, хотя в миниатюре, в меру развития сил ученика. Жизнь потребует от ученика знаний, необходимых в его жизнедеятельности, полезной и для него самого, и для других. Для современной жизни нужны самостоятельные, разумные, находчивые во всем и самостоятельные, настойчивые в достижении своих целей и любящие труд, умственно и нравственно развитые работники, непосредственные участники жизни семейной, общественной и государственной. Подготовка к такой жизни — са-

¹ Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М., 1990. С. 511—517.

мостоятельной и трудовой, разумной и нравственной, личной и общественной — и составляет основную задачу современной школы...

Реальное и наглядное есть *основа* обучения, но не конец его даже в начальной школе. Исходя от наглядного, мы и в начальной школе должны целесообразно доводить ученика — в меру его сил и разума — и до отвлеченного, как в совершенствовании языка, так и в развитии мышления.

Напомним при этом, что отвлеченное в языке и мышлении далеко не совсем чуждо и ребенку; это знает каждый, кто даже только прислушивался к речи ребенка, кто хоть немного занимался с ним. Ребенок школьного возраста, особенно на первой ступени занятий, мыслит преимущественно образами и красками; но он может понимать и сознательно передавать и доступное ему отвлеченное понятие, мысль: он делает обобщения, выводит заключение, из реальных представлений и образов составляет и выражает в слове общее понятие; он может воспринять и передать целый ряд связанных между собой мыслей, он уже в состоянии мыслить в связи, сознавать общее в целом рассказе. Если это так, то и мы должны исходить из этого и целесообразно и планомерно использовать эти присущие ученику способности.

Начальная школа не исполнила бы своего назначения, не ответила бы потребностям жизни, если бы не довела ученика от языка и мышления, по преимуществу реального, до языка и мышления отвлеченного, насколько это позволят возраст и силы ученика и мера времени для обучения.

Надлежащее место в обучении должно быть отведено и *книге*.

Против *книжности* в начальном учении всячески следует протестовать и всеми средствами с ней бороться. Книжное и устное слово, превышающее меру разума ученика по своему внутреннему содержанию и по форме своей, не должно находить себе места в начальном обучении. Но не всякая книга такова. Нужно избирать доступную для ученика книгу, вразумительную для него по содержанию и словесным формам, а стало быть, и вполне понятную, и интересную для него. Не следует во что бы то ни стало и избегать трудностей, если только они по силам ученика: трудности понимания и усвоения книги облегчит ученику, когда это необходимо, учитель при помощи наглядных пособий и словесных объяснений, это его прямое дело. Да и самому ученику необходимо предоставлять возможность преодолевать посильные ему трудности и через это сознавать свои силы, переживать чувство удовольствия и радость одоления препятствий.

Неоспоримо верно утверждение, что ребенку ближе всего, доступнее, вразумительнее и ценнее всего *непосредственные* восприятия путем личных наблюдений природы и жизни людей; и легче, и крепче они усваиваются при этом, и более способствуют его развитию в настоящем и в будущем. Но все же и восприятия иного рода, восприятия через посредство устного и печатного слова, далеко не могут быть названы чуждыми и непосильными для ребенка; а развитие при-

вычек и умения почерпнуть новые знания, новые мысли и впечатления из этого богатейшего источника должно признать безусловно необходимым, как одну из главных задач школьного учения...

В нашей школе, как в низшей, так и в средней, забывается одна в высшей степени важная и даже, скажу, важнейшая из задач обучения чтению: я говорю о выработке в учениках умения и навыков разумного *самостоятельного чтения*.

Мы заботимся о сообщении ученикам в том или в другом объеме знаний, об умственном развитии способностей ученика; более или менее вводим его в обладание языком литературным, упражняем в разумном восприятии читаемого. Разрешая все эти задачи, мы все время *руководим* учеником, не ослабляя своего руководства до самого конца школьного учения, все время ведем ученика на помочах, не предоставляя ему полной самостоятельности. Если крайне важно и необходимо развивать в ученике самостоятельность всегда и во всем, то допустимо ли забывать об этом при занятиях чтением, которое почитается главнейшим орудием для дальнейшего, по выходе из школы, развития ученика, его самообразования. Как же может *«саморазвиться»* ученик, если он не владеет орудием для этого саморазвития, не научен и не приучен разумно и во всей полноте и целостности воспринимать читаемое без руководства, без привычной помощи? Школа, таким образом, предоставляет ученика по окончании курса учения «на произвол судьбы», как и мы с вами предоставлены были самим себе по выходе из своей школы: «саморазвивайся», мол, как знаешь, если у тебя есть к тому непреодолимое стремление и охота...

Выработка умения, навыков, а в зависимости от этого и охоты читать самостоятельно требует особых, целесообразно поставленных и настойчиво проводимых в течение всего школьного курса упражнений, в основу коих положен принцип: от *наибольшей помощи учителя к полной самостоятельности*. В последний год учения роль учителя должна быть сведена преимущественно к проверке самостоятельного чтения учениками статьи, брошюры, книги.

Таким образом, выработка умения и навыков самостоятельного чтения художественной и научно-популярной литературы должна быть признана одной из главных задач школы, как венец школьного учения, как важнейшее из орудий для дальнейшего саморазвития ученика при помощи книги.

Разрешение этой задачи в наибольшей полноте зависит от существования при школе ученической библиотеки и от целесообразного подбора книг. Учитель дает ученикам материал для самостоятельного чтения и из книги для классного чтения, но этого еще недостаточно, и библиотечные книги должны восполнить этот недостаток, чтобы довести дело обучения чтению до желанного конца.

Мы отличаем *бесконтрольное* самостоятельное чтение учеников ради удовлетворения личных духовных запросов каждого от чтения под контролем учителя с означенной выше учебной целью. О последнем лишь чтении мы и скажем здесь еще несколько слов.

Самостоятельное чтение учениками книг по указанию учителя должно находиться в тесной связи с классным чтением как по своему идейному и предметному содержанию, так равно и по доступности изложения. Библиотечная книга, избираемая учителем в определенное время, трактует темы, разработанные в классе, восполняя при этом вширь и вглубь их содержание. И контрольные требования учителя должны соответствовать тем умениям и навыкам учеников, какие они приобрели и усвоили к данному времени на занятиях классным чтением. Поверка учителем самостоятельного чтения учеников имеет своей задачей убедиться, в надлежащей ли мере усвоил ученик содержание прочитанного произведения, и в случае надобности указать ему на несовершенство его чтения...

Русская начальная школа в своем прошлом переживала уже и пережила такое же крайнее увлечение реализмом, и даже Ушинский в начале своей учебно-литературной деятельности заплатил до известной степени дань своему времени своим «Детским миром». Так и в наше время познание природы ставится в исключительно привилегированное положение; о надлежащей же разработке и постановке другой великой области знаний и впечатлений, имеющей не меньшее, если не большее, воспитывающее и важное для жизни значение, назовем эту область хотя бы *человековедением*, говорится обычно как бы вскользь, и предмет этот не трактуется даже и в тех размерах, в коих он был разработан и принят до настоящего времени. Взгляд на эту область познания близок к тому взгляду, какой ярко выражается в хрестоматиях для низших классов средней школы, кои заключают в себе литературно-художественный материал без определенной программы в выборе, группировке и последовательном распределении статей по их внутреннему — идейному содержанию.

Мы признаем безусловно важным и необходимым ознакомление учеников начальной школы с предметами и явлениями природы близкой и отдаленной — в связи с отношением их к человеку (животные, растения и минералы; вода и воздух; земля и небо), насколько и как позволяет это сделать развитие детей и учебное время; но настолько же, если не более того, признаем и важным, и безусловно необходимым и возможное познание самого себя как человека, в своих отношениях не только к природе, но и к самому себе, и к окружающим людям, близким и далеким, своим и чужим, как члена общества и народа, как гражданина родной земли, как дружелюбного члена великой мировой семьи человечества.

Доступные возрасту детей гуманные познания из этой области всегда и везде важны, как «разумное, доброе, вечное», особенно важны они и необходимы нам, русским, при нашей малокультурности, при недостаточном нашем развитии по отношению к жизни общественной, при полном почти отсутствии издавна сложившихся и вошедших в жизнь здоровых традиций; преимущественно же важно все это в нашу эпоху, когда все слои общества и народа переживают «переоценку ценностей», когда мы становимся на путь обновления нашей жизни общественной и государственной. <...>

...Программа первой ступени образования одна, и предмет один — человек среди людей и природы, гуманное и разумное отношение к природе и человеческой жизни, что и должно составлять содержание родного языка как предмета школьного учения, что тесно и неразрывно связано с языком, которым владеет ребенок. «Где я, и что я, и что вокруг меня, и чем я должен быть в своих отношениях к окружающему» — это первая ступень образования...

Школа далеко не использовала бы всех средств, находившихся в ее распоряжении для воспитывающих воздействий на учеников, если бы учитель ограничился лишь преподаванием учебных предметов; он может и должен желательным в воспитательном отношении образом организовать и направить общую жизнь детей не только в классное, но и во внеклассное время.

Школа может и должна быть поставлена во всех своих жизненных проявлениях в меру сил и средств своих так, как и желанно-возможная жизнь взрослых. Школа заключает в себе все элементы жизни, хотя в миниатюре, и может стать учителем доброй и разумной жизни во многих отношениях.

Школа — братски-товарищеская семья и благоустроенное культурное общество. <...>

Эллен Каролина Софья Кей (1849—1926 гг.)



Эллен Каролина Софья Кей — шведская писательница, педагог, общественный деятель, в течение почти 20 лет преподавала литературу в школе, а затем — в организованном при ее активном участии рабочем институте в Стокгольме. Всемирную известность ей принесли книги и выступления в периодической печати по вопросам эмансипации женщин, воспитания детей и охраны материнства и детства.

Э. Кей родилась в поместье Сундсхольм на юге Швеции. Хотя ее отец Эмил Кей в политике придерживался вполне либеральных и даже радикальных взглядов, в отношении воспитания детей мыслил довольно традиционно для своего времени. Например, как и во многих домах Швеции того времени, телесные наказания для детей были обычным делом. Воспитывались дети в строгой, подчас суровой атмосфере. Несмотря на это, Э. Кей сохранила очень теплое отношение к семейному очагу, и впоследствии дом и семья занимали одно из важных мест в ее концепции воспитания.

Э. Кей не получила систематического образования. До 1865 г. она занималась дома, сначала с матерью, а позже, по очереди, с немецкой и французской гувернантками. В 1865—1866 гг. Кей обучалась в частной школе в Стокгольме, где ее готовили к церковной конфирмации. А с 1868 до 1872 г. посещала образовательные курсы для взрослых женщин, причем она могла себе это позволить лишь в зимние семестры, поскольку ей приходилось работать секретарем у своего отца.

С 1880 г. она заняла скромное место учительницы в частной школе для девочек в Стокгольме, а с 1883-го она начала читать лекции в рабочем институте. Эти лекции по литературе, искусству, истории продолжались до 1903 г., когда Э. Кей полностью переключилась на писательскую деятельность.

Известность к Э. Кей как к писателю пришла уже в 1889 г., когда она опубликовала памфлет «О свободе печати». Среди наиболее крупных работ Кей можно выделить как наиболее значительные: «Индивидуализм и социализм» (1896 г.), «Образ мысли» (1898 г.), «Человеческие существа» (1899 г.), трехтомник «Линии жизни» (1903—1906 гг.).

Педагогическая тематика появляется уже в ее ранних работах. В 1876 г. ею была опубликована статья «Учителя для детей младшего возраста дома и в школе». Из наиболее интересных ее работ по проблеме воспитания следует отметить следующие: «Книги против учебников» (1884 г.), «Разрушение души в школах» (1891 г.), «Образование» (1897 г.). Итоговым трудом Э. Кей о воспитании и образовании стала книга «Век ребенка», изданная в 1900 г. и переведенная впоследствии на многие европейские языки.

Уже по названиям некоторых произведений можно заметить, что взгляды Кей на воспитание и образование являлись крайне радикальными для того времени.

Несмотря на то, что педагогические труды Э. Кей были скорее публицистическими, чем научными, ее мысли о школе и воспитании оказали серьезное влияние на развитие педагогики и образования в начале XX в.

Э. Кей находилась в числе наиболее активных пропагандистов идей свободного воспитания. Все ее произведения проникнуты мыслью о необходимости уважения к личности ребенка. Мало любить ребенка, утверждала Э. Кей, его надо понимать. Вслед за Руссо она говорила о том, что воспитание должно осуществляться не путем увещаний или наказаний, а через создание «внешне и внутренне прекрасного мира, в котором ребенок мог бы спокойно расти и развиваться предоставленный сам себе». Однако, в отличие от Руссо, Э. Кей говорит о том, что воспитатель также должен являться составной частью этого мира, познающий его и развивающийся вместе с воспитанником.

Э. Кей жестко критиковала современную ей школу, называя ее «губительницей душ». Прежде всего Кей высказывалась о недопустимости одинакового для всех обучения, ратуя за как можно более раннюю индивидуализацию, за расширение самостоятельности учащихся в освоении предметов школьного курса.

Работа Э. Кей, из которой приводится следующий отрывок, провозглашает появление новых для того времени полноправных членов общества — детей. И хотя книга написана еще в XIX в., многие ее положения сохраняют свою актуальность и в наши дни.

Э. КЕЙ

ВЕК РЕБЕНКА¹

Школа как губительница душ

Если бы кому-нибудь предстояла задача вырубить вековой лес перочинным ножиком, он почувствовал бы, вероятно, такое же бессильное отчаяние, какое испытывает всякий поборник реформ перед со-

¹ Кей Э. Век ребенка: Пер. с нем. / Под ред. Ю.И. Айхенвальда. М., 1905. С. 155—167.

временной школьной системой. Это — непроходимый лес всяческих предрассудков, тупости и ошибочных приемов, где каждый пункт требует основательной переработки и где, при данном положении вещей, всякая частичная реформа обречена заранее на безрезультатность.

Школе настоящего времени удалось нечто такое, что противоречит закону неразрушимости материи. Дети приносят с собою в школу наблюдательность, стремление к знанию, самостоятельность, и обыкновенно все эти качества бесследно исчезают к концу учебного периода, не претворившись ни в положительные знания, ни в духовные интересы.

С 6 и до 18 лет дети проводят свою жизнь на школьной скамье. Час за часом, месяц за месяцем, год за годом принимают они, сначала по чайной, потом по десертной, наконец — по столовой ложке микстуру сведений, нередко составленную учителем не самостоятельно, а по рецепту, который он получил из пятых или шестых рук. Метод дальнейшего научного образования отличается от первоначального только тем, что микстура отпускается тогда уже разлитой столовой ложкой.

И когда молодежь освобождается от такого режима, то у одних духовный аппетит и пищеварение настолько испорчены, что они навсегда теряют способность к восприятию нормальной пищи; а другие бегут из этого искусственного мира в сферу действительности, посвящая себя задачам практической жизни и забрасывая книги в печку. В обоих случаях учебные годы оказываются затраченными понапрасну. У тех же, кто продолжает свое образование, сведения приобретаются обыкновенно за счет личной самобытности, силы наблюдения, мысли и фантазии; если кому-нибудь и удастся сохранить все это, то обыкновенно — в ущерб основательности знаний. В результате 10—12-летнего пребывания в школе получается меньшая интеллигентность, меньшая работоспособность, меньшая сила усвоения, чем данные природой. Я нахожу глубокий смысл во французской остроте: «Вы говорите, что никогда не посещали школы — отчего же вы так непроходимо тупы?»

В редких случаях школьное обучение не только не вредит, но даже приносит некоторую пользу: это бывает тогда, когда ребенок не готовит строго определенных уроков, когда он располагает достаточным временем для отдыха и частных занятий, или вообще отдается не регулярной учебе, а одному только самообразованию. Почти все выдающиеся женщины за последнее пятидесятилетие были именно такими самоучками или обучались без определенной системы и порядка; это, может быть, создало пробелы в их образовании, но зато сохранило им свежесть и широту как в деле восприятия знаний, так и в способе их применения.

Семья не перестает жаловаться на школу и в то же время не хочет изменить своего взгляда на так называемое «общее образование». А ведь только в этом случае и возможно будет осуществить разумную школьную систему, совершенно отличную от теперешней. У нас немало частных школ, где применялись бы далекие от шаблона методы обучения; да и они играют роль одиноких первых ласточек, кото-

рые вовсе не делают весны и терпят участь, слишком рано прилетевших птиц.

До тех пор пока школа будет представлять собою такое же абстрактное понятие, как «семья» и «государство», она будет подавлять развитие индивидуальных сил. Надо понять, что школа, как и семья и государство, не являет собою ничего иного, кроме известного количества образующих ее индивидуумов. Ее прямой долг, прямое назначение и право — доставлять каждому из этих индивидуумов наибольшую возможность развития и счастья. Лишь при таком взгляде на задачи школы возможна разумная постановка школьного дела, и тогда школа станет просто духовной столовой, где учителя совместно с родителями будут предлагать каждому ребенку приспособленную для него умственную пищу. За школой должно оставаться право определять, что она может принимать в свое меню; но наряду с этим и родители должны иметь право делать для своих детей выбор из духовных блюд школы.

Все школьные реформы будут тщетны, покуда фантом «одинакового для всех обучения» не перестанет владеть умами родителей и не исчезнет из учебных программ, уступив свое место требованию индивидуального развития.

Как в состав каждой пищи входят известные простейшие вещества, так в основе высших наук лежат известные элементы знания. Чтение и письмо на родном, языке, счет и основные понятия географии, истории и естествознания — вот тот обязательный базис школы, без которого невозможны дальнейшие самостоятельные занятия.

Обучение должно начинаться не ранее 9—10-летнего возраста, и такую школу я представляю себе действительно «общей». Преподавание должно вестись спокойно, наглядно, неторопливо, предоставляя широкий простор самостоятельности ребенка; теперь же, когда требуют обязательного и ускоренного выполнения известной программы, при массе всякого рода отвлеченностей, инициатива ребенка глохнет. Основные недостатки современного школьного преподавания, отвлеченность, многопредметность и формализм, переходят из мужских школ в женские, из начальных в народные и заполняют их одну за другой. Многие сокрушаются об этом, но чтобы помочь делу, необходимы радикальные реформы.

Затем следовало бы распределить предметы обучения по группам, так чтобы одни изучались на известной стадии развития, другие — на позднейшей.

При этом следует не только принимать во внимание психологию ребенка в данном возрасте, но и приравнивать изучение известных предметов к определенному времени года.

Обучение в такой школе должно заканчиваться к 15—16 годам, — затем молодое поколение вступает в практическую жизнь или продолжает свое образование в высших или специальных учебных заведениях. Было бы очень желательно, как рекомендует Грунтивиг*, чтобы до перехода к дальнейшим занятиям один год посвящался отдыху. Особенно молодые девушки после такого отдыха возвращались бы к занятиям с окрепшими физическими силами и повышенной любо-

знательностью. Как известно, жажда знания притупляется даже у способных детей в силу того, что с 6 и до 20 лет (а иногда и позже) они учатся без перерыва.

Выработать план такой школы, — это сопряжено с чрезвычайными трудностями, но их можно одолеть, если общество проникнется сознанием, что детская душа заслуживает большего внимания, чем школьная система.

От многих родителей приходится слышать и такие отговорки: пока государство не возьмет на себя инициативы в деле преобразования школ, частным лицам нельзя вступать на новые пути и рисковать таким образом будущностью своих детей; пусть наши дети до поры до времени учатся тому, чему и все остальные, — но стоит государству сделать первый шаг, и все последуют за ним с величайшей готовностью. Но разве не знают эти родители, что серьезные реформы совершаются именно общественной инициативой? Нет, родители относятся к школьному вопросу довольно равнодушно. Недовольство школой испытывают сами дети, и я думаю, что радикальные изменения в этой области произойдут если не раньше, то уж во всяком случае тогда, когда теперешнее поколение школьной молодежи сделается отцами, матерями и воспитателями.

Нечего ждать крупных реформ, пока люди, порицающие современную школу, не возьмут на себя неизбежные жертвы, которые сопряжены с добровольным отказом от злополучной старой системы. Семья жалуется на многопредметность и в то же время постоянно обременяет школу новыми предметами, — даже такими, которые могли бы проходить дома. Она жалуется на переутомление детей и в то же время не умеет пользоваться свободой в выборе предметов, которая в известных школах уже введена. Если сами родители ничем не хотят жертвовать для проведения в жизнь своих требований, — зачем же удивляться, что правительство не предпринимает школьной реформы?

«Мы учимся для жизни, а не для школы» — гласит одно старинное изречение. В продолжение многих лет оба пола отделены друг от друга, — мальчики учатся сами по себе, а девочки сами по себе: это очень дурная подготовка для жизни, которая их ждет и которая предъявляет нормальное требование, чтобы мужчина и женщина проходили свой рабочий путь рука об руку.

Пока школа будет школой для определенного общественного класса, а не для всех, она не может считаться «общей школой» в высоком смысле этого слова, — такой школой, которая воспитывает для жизни.

Моей пламенной мечтой поэтому всегда была такая школа, которая не называлась бы мужской, женской, начальной или народной, а была бы настоящей общей школой, где оба пола, дети всех общественных классов учились бы взаимному доверию, взаимному уважению, взаимному пониманию, чтобы затем плодотворно работать на пользу семьи и государства. Мне думается, что это — самый верный путь для решения, наименее односторонним и наиболее гуманным образом, тех жгучих вопросов современности, какими являются вопросы этический, женский, брачный и рабочий. С этой точки зрения

общая школа перестает быть вопросом исключительно педагогическим: это — жизненный вопрос общественного благоустройства.

Мужчина и женщина, высший и низший классы общества проходят свою жизненную дорогу, разделенные стеной, через которую они протягивают друг другу руки. Как же пробить эту стену? Общая школа, как я ее понимаю, — вот первая брешь в этой стене!

Такая школа сыграла бы роль дрожжей, которые постепенно поднимают все тесто. Ибо никогда не бывает, чтобы многие реформировали для немногих, — реформы исходят обыкновенно от меньшинства, которое питает достаточно ненависти к современной неправде, имеет достаточно мужества, чтобы проявить эту ненависть, и достаточно веры в новые истины, для того чтобы положить эту веру в основу будущего.

В такой школе будет господствовать тот самый принцип, который в других областях гуманизировал уже обычаи и законы, — именно, принцип уважения к индивидуальности. Единственным ограничением для личной свободы должна быть та черта, за которой начинаются права другой личности, — но зато и эту черту надо раздвинуть во всех направлениях. Когда такое гуманное отношение привьется в школе, когда в учениках перестанут видеть собирательное целое, класс, и обратят внимание на каждого из них в отдельности, тогда школа начнет удовлетворять одному из тех условий, при которых юношество может получать настоящую духовную пищу, залог развития и счастья.

Такая школа будет стремиться, во-первых, к тому, чтобы она могла рано узнавать детей с выдающимися способностями и направлять их на соответственный путь.

Во-вторых, она постарается создать особую систему обучения и для детей с менее ярко выраженными способностями, для того чтобы развить также и их индивидуальные задатки, поднять и их духовное самочувствие. И вторая функция школы не менее, если не более важна, чем первая, так как люди с необычайными способностями обладают большей энергией инстинкта самосохранения, между тем как натуры, умеренно или слабо одаренные (а ведь их большинство), легче сбиваются с толку многопредметностью, легче поддаются обезличивающему влиянию теперешней системы.

Для того чтобы принять во внимание интересы как выдающихся, так и менее способных учеников, надо прежде всего выработать новую программу. Пусть одни предметы, как я уже сказала, проходятся в одно время года, другие — в другое: пусть никогда не проходятся все предметы одновременно.

Пусть живое самостоятельное изучение под руководством учителя станет обычным явлением, а редкие объяснения учителя — чем-то экстраординарным и праздничным.

Пусть ученик сам приходит к реальному, а не знакомится с ним из чужих рук. Новая школа должна совершенно порвать с современной концентрической системой и в некоторых отношениях вернуться к системе старой школы, которая сосредоточивалась вокруг «гуманитарных» наук, — но не мертвые языки будут этим средоточием.

Ранняя специализация для детей, у которых ясно выражены индивидуальные наклонности.

Обучение известным предметам, приуроченное к известному времени года.

Самостоятельная деятельность ученика в течение всего школьного периода.

Близкое соприкосновение с действительностью на всех стадиях школы.

Вот четыре краеугольных камня новой школы.

Но еще не скоро настанет время, когда правительственные школы начнут строиться на этом базисе. Вот почему в дальнейших строках я не касаюсь вопроса о намеченных коренных изменениях всего школьного строя, а говорю только о тех улучшениях, которые можно было бы произвести и теперь.

Домашнее обучение, т.е. чтение беллетристики, путешествий и тому подобных книг, рекомендуемых учителем в связи с предметом текущих школьных занятий, могло бы войти в силу, если бы наши дети разучивали уроки в классе и, кроме воскресенья, имели еще один свободный день в неделю, — как это введено уже во Франции.

Уроки, задаваемые на дом, отравляют ребенку все удовольствие пребывания в семье и нисколько не пробуждают его самостоятельности, потому что родители большей частью слишком охотно и, порою, неумно оказывают детям свою помощь. В школе же уроки приготавливались бы обыкновенно без посторонней помощи, и это была бы работа самостоятельная и быстро исполнимая.

При рациональном строе преподавания всегда может найтись время для самостоятельного изучения предметов — по собственному выбору учеников. Представим себе, например, класс из 12 учеников (при большем количестве невозможна разумная или индивидуализованная система преподавания). Среди них трое обладают выдающимися способностями: один — к математике, другой — к истории, третий — к языкам; у двоих учеников явно отсутствуют способности: у одного — к математике, у другого — к языкам; остальные семеро — приблизительно с одинаковыми способностями. И вот первые трое должны в течение всего семестра иметь определенные часы, которые они бы могли посвящать более глубокому самостоятельному изучению своих излюбленных предметов. Пусть первый занимается своей математикой, второй читает исторические книги, относящиеся к той эпохе, которая проходится в классе, пусть третий отдает свое время чтению иностранных книг, которые были затронуты на уроке иностранного языка. Остальные ученики, одаренные более равномерно, могут в эти часы читать вслух или заниматься ручным трудом. Таким образом, все ученики получают свою долю в истории, математике и языках; но более заинтересованным будет дана возможность заняться этими предметами поглубже. Если же между тремя наиболее одаренными учениками найдется такой, который с большей склонностью и без труда занялся бы основательным изучением всех трех предметов, — то пусть он работает дома, коль скоро углуб-

ленное занятие одной специальностью не ослабит занятия другой. Для тех двух учеников, которым особенно не даются математика или языки, можно заменить трудный предмет другим; или можно освободить их на эти часы от классных занятий; или, наконец, в те часы, которые предоставлены способнейшим ученикам для самостоятельных занятий вне пределов обязательного курса, можно неспособных с помощью учителя получше ориентировать именно в пределах курса, общих всему классу.

Такой план преподавания требует прежде всего известной концентрации, о необходимости которой уже было упомянуто выше. Не следует изучать одновременно более одного или, в крайнем случае, двух наиболее обширных и главных предметов, каковы, например, история, география, естествоведение. Точно так же желательно было бы изучать сразу не более одного языка. Зато, изучив какой-нибудь язык основательно, ученики должны бы время от времени читать его литературные произведения, писать и говорить на нем.

Кроме того, необходим еще другой вид учебной концентрации: именно, не следует дробить предметы на части — так, например, изучать историю литературы и историю церкви отдельно от истории, как это делается в современной школе. Надо по возможности соединять предметы, а не раздроблять их. Если ребенок начинает учиться географии, полезно дать ему некоторые сведения по естествознанию и истории искусств.

Наконец, есть еще одна концентрация, не менее важная: при прохождении какого-нибудь общего курса надо сосредоточивать внимание ученика на главном, опуская все второстепенное, так, чтобы при возрастающей содержательности знания всякие мелочи не переходили от поколения к поколению в качестве «необходимых для каждого образованного человека».

Что касается самих методов обучения, то современные приемы, бесспорно, должны отступить назад. Альфа и омега нашей школы, тщательный устный допрос учеников в классе и тщательное приготовление дома уроков на завтра, надо заменить другими методами. Именно, в новой школе учителя будут принимать во внимание возраст ученика, его индивидуальные наклонности, специфические черты данного предмета или его отдела. Один раз, например, учитель даст наглядное интересное представление об известной эпохе, стране, личности или явлении природы; в следующий раз он ограничится ролью простого руководителя в выборе книг для чтения, — лучше всего каких-нибудь первоисточников. Один раз учитель потребует устного отчета о рассказанном или прочитанном, в другой раз — письменного. Один раз ученик исполнит работу после предварительных объяснений со стороны учителя; в другой раз ему предложат задачу, прежде не растолкованную, но посильную для его самостоятельного усвоения. Один раз урок будет задан на короткий срок, хоть к завтраму; в другой раз на больший промежуток времени.

Вся эта работа, как я сказала, должна, в виде общего правила, исполняться в школе. Что же касается чтения беллетристики и дру-

гих, аналогичных с нею книг, то оно должно быть перенесено в область не стесняемых временем домашних занятий. Ибо каждый из нас знает по себе, что самое глубокое впечатление производит книга, читаемая по собственному желанию, книга, для которой мы сами выбрали обстановку, время и настроение. И так как главную роль здесь играет именно впечатление, а не приобретение знаний, то свобода выбора в данном случае важнее, чем где бы то ни было. Толчком к самостоятельному ознакомлению с тем или иным произведением может служить способ, практикуемый во Франции: учитель предварительно объясняет трудные места в каком-нибудь стихотворении и, часто цитируя его, вызывает в учениках желание ближе познакомиться и с другими произведениями того же писателя. Сильнее всего действует стихотворение, если прочесть его неожиданно. Можно наверное сказать, что если урок по истории закончился, например, чтением вслух отрывка из «Альбигойцев» Ленау*, то ученики никогда не забудут этого произведения, ни этого эпизода, — хотя бы они и забыли все остальное. Между тем стихотворения, приводимые как иллюстрации на уроках словесности в одно ухо влетают, а из другого вылетают.

Как поведет учитель занятия в каждом отдельном случае, это, разумеется, его личное дело; но общим правилом для преподавания остается концентрация предметов и самостоятельность ученика. Например, я думаю, что учителю следует не рассказывать детям о доисторических временах, а дать им по этому вопросу хорошую популярную книгу и затем сводить их в музеи. После этого он может потребовать от учеников письменного реферата, снабженного рисунками характерных типов древней утвари. Затем учитель может предложить ученикам и такую работу: сделать сравнительное описание данного культурного периода у других народов; а если найдется особенно любознательный ученик, пусть ему дадут книгу о первобытном состоянии человека.

Каждый учитель и каждая учительница легко придумают в своих областях аналогичные приемы. Например, учительница географии, рассказывая про Сибирь, может предложить для домашнего чтения всем детям какое-нибудь хорошее общее описание этой страны; наиболее же заинтересованным она сверх того укажет какое-нибудь «Путешествие по Сибири», «Записки из мертвого дома» Достоевского и т.п. Если на уроке истории речь заходит о Наполеоне, то на уроке французского языка было бы желательно почитать «*Servitude et grandeur militaire*» де-Виньи*. При изучении нидерландской войны за освобождение хорошо прочесть сочинение Мотлея* на эту тему, «Эгмонта» Гете и «Дон Карлоса» Шиллера. Можно было бы написать целую книгу таких планов, целое руководство к тому, как сочетать и взаимно дополнять различные отрасли знания; как сплести между собою историю, географию, искусство и литературу, а с другой стороны — географию и естествознание; таким путем учителя предметов могли бы помогать друг другу, предоставляя ученикам полное и всестороннее знание, вместо разрозненных сведений.

Петр Федорович Каптерев (1849—1922 гг.)



Петр Федорович Каптерев принадлежал к тем русским педагогам, труды которых были широко известны учительской и научной общественности. Они посвящены разработке важных вопросов дошкольной и школьной педагогики, семейного воспитания и педагогического образования, общей и педагогической психологии, истории русской педагогики, дошкольных учреждений. П.Ф. Каптерев родился в с. Кленово ныне Подольского р-на Московской обл. в 1849 г. В 1872 г. закончил Московскую духовную академию, начал преподавать философию в Санкт-Петербургской духовной семинарии, но подал в отставку и посвятил себя светской деятельности в области образования, объясняя свой поступок тем, что в стране, где четыре пятых населения безграмотны, «каждый порядочный человек должен в кризисные периоды жизни общества заняться самым необходимым делом».

П.Ф. Каптерев был преподавателем педагогики, психологии, логики в ведущих педагогических учреждениях Санкт-Петербурга. Много внимания он уделял пропаганде педагогических достижений в провинции, теоретически обосновал важность работы земских школ, которые могли бы «просветить всю Русь школой, учением». В 1877 г. ученый издает книгу «Педагогическая психология для народных училищ воспитателей и воспитательниц», где сделал попытку психологически обосновать процесс обучения и воспитания, дать учителям научные знания о психических явлениях, которые лежат в основе педагогической деятельности. В истории отечественной психологии и педагогики это был первый заверченный труд подобного рода. И самое понятие «педагогическая психология» вошло в научный оборот с появлением книги П.Ф. Каптерева.

В 1883 г. вышло переработанное издание «Педагогической психологии», которое вызвало неоднозначную оценку критики. Так, большинство крити-

ков сходились во мнении, что это новая книга, а не переиздание предыдущей, дающая материалистическое объяснение происхождения человеческого сознания, отвергающая врожденность идей и т.д. За эти идеи реакционная критика окрестила ее «безумной педагогикой». Вслед за такого рода рецензиями последовал донос в цензуру на литографированные лекции по логике и психологии, выпущенные слушателями педагогических курсов. На основании этих материалов П.Ф. Каптерев обвинили в материализме, безбожии, подрыве христианской нравственности, а следовательно, в нарушении устава педагогических курсов. П.Ф. Каптерев был отстранен от преподавания с осени 1894 г. Мариинское ведомство, отстранив его от преподавательской работы, оставило его на службе помощником старшего чиновника Первой экспедиции, где было сосредоточено управление и инспектирование женских учебных заведений. Здесь он прослужил почти 32 года, до марта 1917 г., когда это ведомство было упразднено.

В 1904 г. в журнале «Русская школа» началась публикация книги П.Ф. Каптерева «Педагогический процесс», в которой ученый обобщил результаты своего 30-летнего психолого-педагогического творчества, сформулировал основные положения, определившие место педагогики среди других наук и ее роль в решении задач образования и воспитания. Само понятие «педагогический процесс» с тех пор прочно вошло в обиход ученых и практиков. Углубляя и расширяя идею антропологической основы педагогики, П.Ф. Каптерев опирался на новые данные по возрастной физиологии и детской психологии. Особое внимание он уделял объяснению общественной направленности педагогического процесса, подчеркивая, что вне общества нет личности, а есть лишь биологическая особь, живущая по законам биологической жизни.

Все труды П.Ф. Каптерева пронизаны идеей демократической свободы, которая только и может, по его мнению, обеспечить всестороннее развитие человека, сформировать гуманные отношения между людьми. В связи с этим он резко выступал против государственной политики в области образования, ограничивающей доступ к просвещению широким слоям народа, против закабаления личности.

После Февральской революции в статье «Новая школа в новой России» П.Ф. Каптерев предложил программу демократического преобразования школы, которая строилась на принципах автономного педагогического процесса, самоуправления школы и независимости учителей в вопросах воспитания и обучения.

П.Ф. Каптереву принадлежит огромная роль в разработке проблем трудового воспитания и обучения. Он активно выступал против профессионализации общеобразовательной школы, подчеркивая, что если «отвлеченная и мертвая книжность вредна», то «грубый утилитаризм и мастеровщина в школе еще вреднее». Он считал, что трудовое начало в школе должно способствовать всестороннему развитию прежде всего мыслительных способностей. Однако, полагал П.Ф. Каптерев, ручной труд как один из элементов общего образования совершенно необходим, так как он способствует развитию физических сил ребенка, выработке точности действий, умению использовать различные материалы, преодолевать трудности.

На протяжении всей своей творческой деятельности П.Ф. Каптерев активно разрабатывал вопросы дидактики. Он много внимания уделял тео-

рии обучения детей в семье, наглядного обучения, рассматривал пути интенсификации процесса обучения, проблемы вариативности школ и дифференциации учебных курсов, считал целесообразным развивать идею исследовательского подхода в обучении, так как полагал, что он способствует развитию у учащихся самостоятельного мышления и т.д.

После Октября 1917 г. П.Ф. Каптерев был, фактически, отстранен от участия в деле преобразования школы на новых началах. Одной из причин явилось то, что ученый отстаивал принципиальные взгляды и убеждения. Он считал, что каждый учитель и воспитатель имеет право занимать определенную политическую позицию. Но учитель, подчеркивал П.Ф. Каптерев, должен быть лишен права обращать учащихся в свою веру, превращать школьный класс в трибуну политических споров и разгула политических страстей. Школа — территория, свободная от политики. Только индивидуально-общественная школа может способствовать всестороннему раскрытию дарований и способностей. Отрицание принципа партийности вызвало негативное отношение к педагогу с мировым именем со стороны Наркомпроса, и в частности Н.К. Крупской. Труды П.Ф. Каптерева перестали печатать, а его имя замалчивалось многие десятилетия. Умер он в 1922 г. в Воронеже.

Заслуга П.Ф. Каптерева — в продолжении и развитии антропологического подхода к педагогике. Поиск взаимосвязи между педагогикой и психологией, установка на ценность психологического и физиологического обоснования педагогического процесса закрепляли начатый Н.И. Пироговым, К.Д. Ушинским, И.М. Сеченовым поиск фундаментальных оснований педагогической науки. П.Ф. Каптерев акцентировал внимание ученых и педагогов на проблеме саморазвития личности, дал ключ к пониманию обучения как важнейшего условия роста и освоения личностью ценностей культуры. Особое внимание он уделял формированию потребности воспитанника решать не только личные, но общественные проблемы. Все работы ученого пронизывает идея саморазвития, самообразования ученика. Учитель должен опереться на естественные природные силы ребенка, и только при этом условии воспитание станет мощным стимулом умственного, физического и нравственного развития.

П.Ф. КАПТЕРЕВ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС¹

<...>

IV. Педагогический процесс как усвершенствование личности

Педагогический процесс есть процесс творческого характера, процесс самобытный. Дан известный организм, дана известная среда. При этих данных сейчас же начнется процесс саморазвития, оп-

¹ *Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсенева. М.: Педагогика, 1982. С. 163—201.*

ределяемый свойствами организма и среды. <...> Настоящий, не искаженный педагогический процесс в одно и то же время и свободен и необходим, потому что это есть процесс саморазвития. В нем самодеятельность — неизбежное явление. Если воспитание и образование бывают принудительными, то нечего говорить о самодеятельности — это значит петь мотив из другой оперы, совершенно различной, это значит соединять несоединимое.

Всякому естественному, необходимому процессу, хотя бы и творческого характера, могут встречаться на пути трудности, отклоняющие его от прямой дороги, задерживающие его ход или чрезмерно ускоряющие его, дающие ему ненадлежащую форму, неправильный вид. Педагог и должен предупреждать все указанные отклонения и возможные недочеты в процессе саморазвития. <...>

Человеческий организм, саморазвиваясь, проявляет присущие ему свойства без всякого различия в отношении их качества, столько же хорошие, сколько и дурные. Человеческий организм сложен, представляет собой совокупность многих свойств. Коренные его общечеловеческие свойства изменены культурными влияниями; свойства отдаленных предков сохраняются у потомков в силу наследственности, причем ближайшая наследственность каждого человека бывает своя, особенная. Вследствие этого люди по складу своего физического и душевного организма бывают столь же различны, как по выражению и чертам своего лица и всей внешней фигуре; невозможно найти двух совершенно одинаковых людей по их телесной и духовной организации, как невозможно найти двух совершенно похожих людей с лица: всегда окажутся какие-либо различия между ними. Эти своеобразные черты и проявляются в развитии организма, безотносительно к их качеству, т.е. дурные наравне с хорошими. <...>

Рассматривая человека со стороны физической, мы находим в его строении много недочетов. Прежде всего замечается отсутствие надлежащей гармонии между отдельными органами. <...>

Дисгармония органов и их функций есть первое относительно меньшее зло. Второе и большее — прямое предрасположение к разным болезням, телесным и духовным, которое замечается у весьма многих. Современные люди не только дисгармоничны, но и прямо больны; трудно найти не только вполне пропорционально сложенного человека, но и вполне здорового. <...>

Телесной дисгармонии отвечает дисгармония духовная. Мы постоянно наблюдаем несоответствие между умом и чувствованиями людей, между умом и волей, разлад между стремлениями и силами для осуществления стремлений, перевес фантазии над рассудком и обратно, непропорциональность между памятью и умом и т.д. Духовно уравновешенного человека, пропорционально сложенного так же трудно найти, как и пропорционального в физическом отношении. <...>

Наконец, врачи указывают на распространенное нынче явление вырождения, обнаруживающегося многими признаками и в физической и в духовной жизни людей. <...>

Как педагогу отнестись ко всем этим несомненным и многочисленным фактам? Если он признает себя лишь служителем процесса саморазвития организма, то ведь этот процесс совершается с необходимостью. Развивается то, что есть, и хорошее и дурное, и развивается с равной силой и неотразимостью. В саморазвитии нет выбора; в нем слабое хорошее может быть совсем придавлено сильным дурным. А задатков дурного и в телесном и в духовном отношении, всякого рода недочетов, слабостей, недостатков весьма достаточно в каждом человеке. Что же делать педагогу ввиду такого несовершенства современной человеческой природы? <...>

Где невозможно усовершенствование, там педагогу нечего и делать. В широком смысле слова усовершеншаемость и воспитание сопряжены, покрывают одно другое. Без усовершеншаемости педагогу не за что и зацепиться. Усовершенствование же имеет три направления: 1) устранение препятствий с пути естественного развития сил (отрицательная сторона); 2) прямое положительное содействие правильному развитию наличных способностей (положительная сторона); 3) искоренение недостатков, насаждение ценных свойств (усовершенствование в тесном смысле). <...>

Таким образом, оставаясь в известных пределах служителем саморазвития организма, педагог вынужден взять на себя другую труднейшую задачу — усовершенствование личности, должен стремиться сделать ее лучше, краше, гармоничнее. <...> Как скоро возникает речь об усовершенствовании, непременно нужно иметь идеал, к осуществлению которого следует стремиться; иначе и усовершенствовать нельзя, потому что будет неизвестно, куда же идти. Воспитание явится тогда не только органической, необходимой, но идеалосообразной деятельностью: оно будет включать в себя борьбу с недостатками и несовершенствами, усиление слабых ценных свойств и насаждение новых хороших качеств, формирование личности по известному образцу для достижения ею высшего совершенства. А такая деятельность — совершенно новая область по сравнению с помощью саморазвитию; она требует новых знаний и вообще придает воспитанию совершенно другой вид; она требует установки идеалов, а их обоснование и утверждение дело нелегкое. С требованием идеалосообразности воспитание вступает в совершенно новую сферу — общественную. До сих пор педагогический процесс стоял на личной почве, так как саморазвитие организма есть дело чисто личное. Но понятие усовершенствования личности, как и самой сущности воспитания, требует выхода из личной точки зрения, пополнения ее и как будто бы даже оставления прежней основы и замены ее другой, более широкой. Идеала усовершенствования в самой воспитываемой или саморазвивающейся личности, по-видимому, не оказывается, так как в ней, напротив, есть недостатки, поэтому идеал, как нечто образцовое, более или менее совершенное, по-видимому, должен быть взят вне саморазвивающейся личности и внесен в нее. Идеал представляется до некоторой степени как нечто постороннее личности, хотя и указывает цель и образец

усовершенствования ее. Так нов и оригинален элемент идеалосообразности. Откуда же взять идеал? Очевидно, его могут дать или отдельные личности или собрания личностей и притом имея в виду интересы и благо других людей, а не только воспитываемой личности. <...>

Таким образом, идеальность воспитания может только выражать связь воспитываемой личности с обществом и в сторону общности, в ее интересах, направлять борьбу с недостатками личности и все ее развитие. Педагогическим идеалом не может быть лицо, отвергшееся от мира, ушедшее в пустыню и старающееся как можно менее сообщаться с людьми. Люди, для которых высшая цель — личное спасение, личное благо, не могут считаться воплощателями педагогического идеала. <...>

Педагогический процесс включает в себе две основные характерные черты: систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности. Что касается возможности и действительности осуществления первой цели, точнее, согласно вышеизложенному, отрицательной и положительной помощи саморазвитию, что составляет первые ступени усовершенствования личности, то в этом едва ли кто будет сомневаться: саморазвитие, несомненно, совершается; оно может встречать разнообразные препятствия, устранение которых, как и вообще уравнивание пути саморазвития, помощь ему, не только желательны, но и вполне возможны, находятся во власти человека. <...>

Конечно, не все препятствия к правильному саморазвитию организма возможно бывает устранить: неблагоприятные свойства почвы и климата, крупные недостатки в государственно-общественном складе, бедность, невежество, предрассудки, дурное влияние окружающего общества — такие могучие препятствия, с которыми справиться нелегко; но во всяком случае систематическая помощь саморазвитию может быть оказана, и отрицательная и положительная, как, например, устранение неблагоприятных гигиенических условий и создание благоприятных, устранение дурного товарищества и подыскание хорошего, укрепление слабой памяти, развитие соответствующими упражнениями сообразительности, воли и т.п.

Серьезные сомнения могут быть предъявлены лишь относительно возможности осуществления второго свойства воспитания — всестороннего усовершенствования личности, понимаемого в тесном смысле как искоренение дурных свойств и насаждение новых, хороших. Достижима ли эта цель?

Прежде всего нужно совсем оставить мысль, в прежнее время очень распространенную, о всемогуществе воспитания, о полной возможности путем целесообразно поставленного педагогического процесса в короткое время изменить человечество, создать новую породу отцов и матерей, с новыми свойствами. Лейбниц* говорил: «Отдайте мне воспитание и прежде чем пройдет одно столетие, я изменю лицо Европы». По мнению Локка, «из ста человек более девяноста хороши или дурны, полезны или вредны обществу вслед-

ствие воспитания, которое они получили, и именно от воспитания зависит большое различие, замечаемое между ними». Гельвеций утверждал, что «все люди рождаются одинаковыми, с равными способностями и что единственно воспитание есть причина различий». Подобных взглядов держались многие древние и новые писатели о воспитании. Но такие взгляды вполне ошибочны; ничего подобного сделать нельзя; в основе таких взглядов лежала весьма неудовлетворительная психология и очень несовершенное понятие о человеческом организме.

Предполагали, что в природе человеческой нет ничего твердого и определенного, что из человека можно лепить все что угодно, что человек совсем подчиняется действующим на него влияниям и бывает таким, каковы эти влияния, образуется сообразно их характеру и свойствам. Подобные предположения совершенно ошибочны: дети суть саморазвивающиеся организмы, следующие в процессе саморазвития органическим законам. Прежде всего и больше всего человек есть то, что получается от процесса саморазвития. Далее, частная природа отдельных человеческих организмов определяется частной наследственностью, свойственной каждому человеку. Наряду с общечеловеческой природой у каждого есть еще наследственная природа, полученная от своих ближайших и отдаленных родичей и предков. Этой наследственной природой люди наиболее отличаются один от другого.

Наконец, воспитательное влияние на человека есть не единственное: параллелью с ним действуют на каждого человека два ряда могучих влияний, не только не уступающих воспитательному, но, вероятно, и превосходящих его: влияния внешней природы и человеческого общества, которые накладывают на развитие человека свою руку с первого момента его бытия. Поэтому о всемогуществе воспитания не может быть и речи. Вопрос о том, имеет ли оно какое-нибудь значение в деле искоренения дурных свойств и насаждения хороших наряду с такими могучими деятелями, как новые законы человеческого организма и развития, наследственные свойства, внешняя природа и человеческое общество? Припомним, сколько было примеров воспитания самого обдуманного, тщательного, но сопровождавшегося самыми плачевными результатами.

Во всяком случае воспитание есть сила, довольно глубоко действующая на физику и психику человека. Воспитание имеет дело с возрастными, наиболее поддающимися влиянию, наиболее легко заражаемыми. Это время стройки организма, развития, когда всякие влияния глубоко западают и оказывают продолжительное сильное действие. Известно, что на дитя может сильно повлиять даже отдельное и случайное впечатление, которое не вытравить из детской души никакими средствами. А что сказать про систематическое воздействие в течение нескольких лет? Неужели столь продолжительное подчинение личности влиянию, последовательно направляемому, не может искоренить недостатка или привить новое ценное свойство? Между тем воспитание простирает свое влияние не только на целые

годы, но и на целые периоды жизни человека, на целые возрасты: младенчество, детство, отрочество, юность. За такой длительный период воздействия обдуманное систематическое воспитание неужели не может сделать ничего серьезного для усовершенствования личности? Этого невозможно допустить. Воспитательные возрасты мягки и восприимчивы, а строго систематическая деятельность — великая сила. Воспитательные учреждения, школы суть как бы кухни души: в них заготавливается, сортируется и варится духовная пища. Если знать законы развития человеческого организма вообще и частную его наследственность, то человеку можно предлагать такую духовную пищу, которая нужна данному организму, предлагать в надлежащем количестве, правильной смене и с надлежащей приправой. Все это весьма важно. Поэтому обдуманное искусное воспитание может довольно значительно повлиять на физическое и духовное усовершенствование личности, на образование умственных склонностей и идеалов, на развитие способностей, в том числе воли, характера, сердца. О таком влиянии воспитания и свидетельствует опыт, свидетельствуют ежедневные наблюдения. Конечно, нередки примеры полной неуспешности, по-видимому, самого тщательного воспитания; но из сказанного видно, что воспитание — дело весьма сложное, которое может не удалиться при значительных хлопотах. Нужно хорошо знать основные свойства человеческой природы и главнейшие условия ее развития; нужно быть обстоятельно знакомым с частной наследственностью человека. Недочеты в указанных знаниях легко могут привести к неудаче воспитания, во всем прочем весьма обдуманном и тщательно соображенном. Если указанные два условия выполнены, то, далее, другие деятели, влияющие на развитие человека, могут направлять путь воспитываемого не в ту сторону, в которую направляет воспитатель. Произойдет столкновение влияний: влияние общества может пересилить, ослабив значение педагогических внушений. Требовать, чтобы воспитание переделывало по-своему жизнь, руководило ею, нельзя. Воспитание гораздо чаще идет за жизнью и обществом, чем жизнь и общество за воспитанием. Во всяком случае их влияние друг на друга взаимное и перекрестное. Наконец, система педагогических воздействий может быть плохо продумана, а потому дать и плохие результаты. Время начала появления разных неблагоприятных свойств, когда бороться с ними наиболее легко, очень часто на практике пропускается, и воспитатель принимается за борьбу с недостатками тогда, когда бывает это поздно, когда недостатки оказываются уже очень сильными, вкоренившимися. Таким образом, неудачи воспитания могут иметь самые различные причины, иногда неодолимые, а иногда устранимые; но во всяком случае каждая личность может быть всесторонне усовершенствуема воспитанием в мере ее сил.

Для точного определения пределов усовершенствования личности педагогическим процессом нужно поставить и ответить на вопрос: может ли организм под влиянием продуманного и систематического воспитания вырабатывать в себе новые свойства, которых у

него не было, и уничтожать те, которые были? Желательно приобрести какое-либо похвальное свойство, которого нет, и устранить имеющееся непохвальное: можно ли это сделать? Кто задавался такой задачей над самим собой или над каким-нибудь другим дитятей, тот знает, как это трудно. Унаследованное свойство есть природа субъекта; а природу гони в дверь — она влетит в окно. Обыкновенно свойство не уничтожается совсем, а только ослабевает, если на разрушение его направлены усилия воспитателя; при первой возможности оно всплывает снова на поверхность и расцветает пышно. Очевидно, для искоренения свойства недостаточно одного поколения; нужна борьба с нежелательным свойством в двух, в трех поколениях. Но во всяком случае ослабление недостатка — задача посильная.

То же самое следует сказать и о насаждении новых похвальных качеств: в одном поколении насаждение их дастся с трудом, и совсем иное дело целый ряд поколений. В этом отношении мы имеем опыт, произведенный историей с целым человечеством: есть ли в роде человеческом такие свойства, которых прежде не было, которыми не владел первобытный человек? Такие свойства есть, именно: милосердие к врагу, справедливость, способность отвлеченного научного мышления, творчества, сдержанность в поведении. Этих свойств у первобытного человека, насколько мы его знаем, и в помине не было: все это свойства, созданные культурой, закрепившиеся повторением под влиянием изменившихся условий жизни и, наконец, сделавшиеся в некоторой мере наследственными.

Самое лучшее и самое сильное доказательство влияния педагогического процесса на усовершенствование личности в смысле насаждения новых свойств и искоренения недостатков есть влияние культуры на изменение человеческой природы. Воспитание есть деятельность культурная и возникло с первыми проблесками культуры; воспитание и культура действовали на человека постоянно совместно, и воспитательное влияние есть частичное культурное влияние. <...>

Точно определить, до какого предела может простирается влияние воспитания и культуры на усовершенствование человеческой личности, в настоящее время невозможно за недостатком знаний даже по некоторым капитальным вопросам. <...>

По самой своей сущности педагогика не может примкнуть к таким направлениям мысли, согласно которым человеческий организм представляется неизменным испокон веку, вечно тем же или только способным к ухудшению в силу греха, вредного действия культуры и т.п.; педагогика — естественная союзница тех философских и научных учений, которые дают основания рассматривать человеческий организм как изменчивый, подлежащий усовершенствованию во всех отношениях, причем культура понимается в своей сущности как добро, а не зло; педагогический процесс имеет своей целью создание идеального человека и человечества, и вся педагогика может быть рассматриваема с известной точки зрения, как приготовительница лучшего будущего, смотрящая постоянно вперед, в будущее, хотя при этом никогда ни на один момент не теряющая из виду настоя-

щего, которое по естественному порядку служит опорой и основанием будущего.

Усовершенствование личности может быть понимаемо в смысле гармонического развития, о котором, как о цели педагогического процесса, очень много говорится немецкими педагогами, иногда английскими, русскими и др. При исследовании указываемой цели воспитания необходимо определить, в чем заключается гармония развития, какой смысл придавать этому выражению.

Гармония развития может быть понимаема в смысле равного развития всех сил духа и тела. Осуществление такой гармонии невозможно, так как у людей размер телесных и духовных сил неодинаков. Различные телесные органы по силе обыкновенно не равны один другому; энергия духовных процессов также неодинакова; наконец, силы телесные не равны силам духовным. Из такого природного неравенства сделать равное невозможно. Как ни уравнивай, все выйдет неравное, да и стремиться к уравниванию опасно, так как этим легко нанести существенный вред талантности и гениальности. Последние суть не что иное, как преобладающее развитие каких-либо отдельных свойств, следовательно, односторонности и неравенства. Равенство сил и энергии органов чуждо нашей природе: мы по самой натуре — существа неравные, и уравнивать наши свойства, слабые вытянуть, а сильные подрезать, решительно невозможно; подрезывание сильных свойств и нежелательно. Пожалуй, может случиться, что сильные кое-как подрежешь, а слабых не вытянешь и останешься с одними слабыми. Очевидно, гармония развития может быть понимаема лишь в смысле не равного развития сил, а объединенного, связанного развития, представляющего нечто целое при неравенстве сил, в котором одно — главное, другое — второстепенное и подчиненное, одно — сильное, другое — слабое, но все соединенное, связанное, прилаженное к другому, — словом, вроде музыкальной гармонии, в которой есть весьма различное, неравное, но в то же время все вместе гармоническое.

При таком гармоническом развитии необходимо определить наперед, какие стороны и свойства в человеке главные, а какие второстепенные; что в человеке должно задавать тон, на котором должна основываться гармония, и что должно составить лишь дополнительные аккорды. Другими словами, нужно определить, в каком соотношении должны быть развиты телесные и духовные силы человека и в какой пропорции отдельные физические органы и духовные процессы. Нужно заметить, что в таком исследовании встретится много трудностей и спорных вопросов. Чаще всего желаемая гармония устанавливается с помощью нравственного элемента: он делает музыку, т.е. задает тон всему развитию, объединяет. Высшая цель воспитания указывается в воспитании нравственном, в воспитании нравственного характера, все же прочее должно подчиняться этой наивысшей цели.

Цена высоко нравственность для развития жизни, мы тем не менее не можем не признать подобного взгляда на воспитание узким.

Нравственные отношения очень важны; но в человеке есть еще телесные силы и телесные потребности, умственные процессы, эстетическая потребность. В каком отношении все эти интересы и потребности должны находиться к нравственным. В какой мере зависеть от них, подчиняться им? Легко с рассматриваемой точки зрения умалить значение интересов, не имеющих прямого нравственного характера, принизить их и таким образом придать односторонность всему развитию организма. Так часто и бывало, нередко говаривали: был бы человек нравственно хорош, а познания, умственное развитие, эстетика, физическая ловкость — все это пустяки. Такое развитие организма нельзя признать ни достаточно широким, ни достаточно правильным.

При определении воспитания как гармонического развития остается неясным отношение воспитания к недостаткам, к дисгармонии в строении и отправлениях человека: входят они в гармонию или нет? Нужно с ними бороться или не нужно? Если не нужно, если недостатки человека составляют гармонию, то каждый здравомыслящий человек скажет: Бог с ней, с такой гармонией. Лучше без гармонии, но и без недостатков. Предоставлять плелемам свободный рост в видах гармонии никак невозможно. Если же с недостатками необходимо бороться, то это дело нужно вести серьезно. Оно потребует много хлопот и даст всему воспитанию особый вид. Тогда усовершенствование личности и всестороннее ее развитие выдвинутся на первый план, а гармония развития сделается не главным, а лишь добавочным понятием к понятию усовершенствования.

Из определения цели воспитания как гармонического развития мы можем извлечь лишь один результат: педагогический процесс должен быть связным, объединенным. Борьба с недостатками и насаждение похвальных качеств должны совершаться в свете известного идеала; при заботах о всестороннем развитии и усовершенствовании личности стороны более важные должны и внимания привлекать больше, а менее важные — меньше.

При изложенном понимании задач воспитания основные его элементы — саморазвитие и усовершенствование по идеалу — могут показаться несогласными между собой. Саморазвитие — это нечто свое, личное, свободное, а усовершенствование — что-то чужое, внешнее, принудительное. Не противоречат ли эти два начала одно другому?

Усовершенствование не чуждо саморазвитию: саморазвиваясь, организм совершенствуется, делается сильнее, крепче, лучше. Чтобы жить в известной среде, в известных условиях, нужно к ним приспособляться. Результатом такого приспособления будет выживание сильнейших и гибель слабых, не приспособившихся, что в конце концов дает улучшение организма. К подобному же усовершенствованию организма стремится и воспитание. Разница между усовершенствованием, достигаемым путем саморазвития, и усовершенствованием, достигаемым путем воспитания, заключается в том, что первое есть результат необходимости существования организма во

внешней физической среде, а второе есть результат необходимости существования организма в общественной среде. По сущности же они сходны.

Далее, усовершенствование личности, в частности борьбу с недостатками, не нужно представлять себе в виде физической борьбы и физического уничтожения, что тут что-то вырывают, выдергивают, топчут, режут, — словом, производят какое-то насилие над личностью; дело здесь происходит иначе. Духовный недостаток можно искоренять лишь его неупражнением при одновременном упражнении хороших свойств. Запретить проявляться недостатку нельзя: он есть свойство организма, а потому будет проявляться; как-нибудь сразу его уничтожить тоже нельзя: нет к тому никаких средств. Поэтому ничего более не остается, как постепенно ослаблять его и таким путем мало-помалу приводить его к уничтожению. Как ослаблять недостаток? Для этого есть только одно средство — не упражнять недостаток, так устроить всю обстановку личности, чтобы недостатку не было практики, чтобы в нем не было нужды, чтобы он не вызывался к деятельности. Наоборот, нужно постоянно возбуждать, развивать и укреплять хорошие свойства и их силой заглушать недостаток. Нужно искоренять недостаток измором, а воспитываемой личности разъяснять вред, нецелесообразность, внушать необходимость сдерживания при случайном возбуждении недостатка к деятельности, при возникновении порочного желания. Сдерживание вообще есть одно из необходимых свойств саморазвития организма.

Таким образом, в усовершенствовании личности не окажется противоречия саморазвитию организма: усовершенствование будет продолжением и завершением саморазвития, а борьба с недостатками явится лишь направлением в процессе саморазвития. Воспитываемая личность будет представлять собой совершенно однородное явление саморазвивающегося организма или без помощи со стороны, или же с помощью. Но в последнем случае это будет все же саморазвитие, а не что-либо другое, не какое-либо иное явление совершенно особенного класса; усовершенствование будет доставлением личности того, что ей нужно, что составляет ее потребность, но чего у нее нет; одна часть свойств личности (хорошие свойства) будет развиваться и крепнуть за счет другой части свойств (дурных). Конечно, нужно признать, что всякого рода принудительные образовательные системы возникают также из стремления усовершенствовать воспитываемых. Но это стремление понимается чрезвычайно узко и неправильно. Нельзя усовершенствовать, подавляя саморазвитие — основу и сущность всего воспитания; нельзя вырастить на дереве хорошие плоды, засушив и заморозив его корень. Корень, основа усовершенствования личности, есть саморазвитие организма, к нему должно быть привязываемо все в воспитании. Усовершенствование есть работа личности для ее блага, работа на основании ее свойств и в меру ее сил, а не стремление превратить личность во что угодно, не воздушное построение, не желающее знать личности, считаться с ее свойствами и подходящее к ней с наперед со-

ставленными шаблонами и схемами, чтобы наложить на нее какую-то уже давным-давно заготовленную печать. Самое понятие о совершенно идеальном человеке и деятеле может получиться лишь при внимательном рассматривании и изучении свойств человеческой природы, что она может и чего не может, в чем состоят ее главные стремления. Основой идеала все же остается человеческая природа, хотя и рассматриваемая в связи с обществом.

Можно сказать: как-никак, но между указанными основными элементами педагогического процесса есть значительное различие. Один элемент — личный, а другой — общественный; один — эгоистический, а другой — альтруистический; один почерпается из антропологии, а другой — из социологии. Конечно, различие между ними существует, и различие довольно значительное; но между этими элементами нет противоречия, а есть дополнение одного другим. Без личного элемента педагогический процесс невозможен. Организм может развиваться лишь по законам своего существа. Притом все мы будем жить один раз, а не двадцать; как же выкинуть личный элемент? И добродетель совсем не заключается в пренебрежении своей личностью. С другой стороны, человек есть общественное существо и лишь в обществе сполна раскрывает свою природу.

Влияние общества на строение и деятельность личности громадно. Без языка, без религии, без общественно-государственного быта, без нравственности — что такое личность? А между тем все перечисленные явления возможны только в обществе. Если общественность справедливо до известной степени рассматривать как развитие индивидуальностей, столкновение, связь и отношения отдельных личностей, если в известной мере справедливо, что все их отношения суть отношения единиц и все общественные отношения суть сложение и сочетание интересов отдельных лиц и групп личностей, то точно так же справедливо до известной степени обратное утверждение; что личность есть создание общества, что добрая половина личности состоит из общественных продуктов. Общественность не есть что-либо чуждое человеку, а есть сам человек, сама личность. Даже отделяясь от людей, уединяясь, человек постоянно думает и мечтает о людях, вспоминает былое, создает в своем уме лучшее будущее с другими людьми. Физически человек может отделиться от других людей, но уединиться от них духовно не может: он умственно живет постоянно в обществе. Общество — это часть его самого: в нем самом живет общество, оно мыслит и действует через него. Таким образом, индивидуальный и социальные элементы педагогического процесса несомненно различны; но столь же несомненно, что они не противоречат один другому, а дополняются взаимно, причем ни один из этих элементов не может быть устранен из педагогического процесса, а вместе взятые они составляют одно органическое и гармоническое целое.

На основании всего сказанного воспитание может быть определено так: оно есть систематическая помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в мере ее сил и

сообразно социальному идеалу. Так как систематическая помощь саморазвитию организма имеет целью не только собственно развитие, но и улучшение организма, то, очевидно, эта деятельность совпадает со всесторонним усовершенствованием личности, а соответствующее с идеалом усовершенствование личности может быть только всесторонним, так как идеал есть совокупность свойств, а не одно свойство. Поэтому короче сущность воспитания и образования может быть определена так: педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил согласно социальному идеалу.

Если идеалосообразное усовершенствование личности составляет самую сущность педагогического процесса, то, очевидно, необходимо ближе рассмотреть свойства педагогического идеала. <...>

Очевидно, кто воспитывает, тот и должен составлять педагогический идеал. Конечно, воспитывающий может взять откуда-нибудь готовый идеал, руководиться в своей деятельности какими-либо указаниями другого лица; но тогда руководящее лицо и вообще тот деятель, то учреждение, от которых заимствуется идеал, и должен его составлять. Во всяком случае первоисточником педагогических идеалов служит та или другая отдельная личность.

Личные идеалы ни для кого не обязательны, кроме авторов их. Как же скоро дело идет о воспитании не одного дитяти, а многих, личный идеал не имеет, по-видимому, никакого практического значения. Отец может еще, пожалуй, воспитать своего сына так, как ему вздумается, согласно составленному им идеалу, не разделяемому, может быть, решительно ни одним человеком в мире; но прилагать такой идеал к ведению, например, школьного дела, нельзя до тех пор, пока личный идеал остается личным и не войдет в общественное сознание. С чисто личными идеалами могут проходить лишь опыты их применения на практике с согласия и по уговору с заинтересованными лицами; руководствоваться же личными идеалами в широких размерах практика будет лишь тогда, когда личный идеал превратится в общественный.

Таким образом, оказывается как будто бы, что первоисточник педагогических идеалов — личность воспитателя — не может создать при всех усилиях руководящего педагогического идеала. Но выход из этого затруднения уже намечен в оговорке, что личный идеал может иметь на практике весьма ограниченное приложение только до тех пор, пока не сделается достоянием общественного сознания. А мы можем утверждать, что каждый личный идеал в известной мере есть непременно общественный идеал и именно народный, составленный в духе той национальности, к которой принадлежит автор идеала.

У каждого народа бывают свои идеалы, создаваемые с большей или меньшей ясностью. Народные идеалы о правде и кривде, о хитрости и уме, о мужестве, дружбе, самопожертвовании и о других человеческих идеальных свойствах берутся не с ветра, а возникают и развиваются из народной истории, народного языка и религии, народного быта, народного общественно-политического устройства,

т.е. из таких глубоких основ народной жизни, которые неизбежно составляют элементы сознания и развития как целого народа, так и каждой личности, принадлежащей к данному народу. Следовательно, доля народности неизбежно будет в идеалах каждой личности, принадлежащей к народности; идеал отдельной личности в большей или меньшей степени будет народным, оставаясь в то же время личным. Как сын или дочь, будучи отдельной от родителей, самостоятельной личностью, есть плоть от плоти и кость от кости своих родителей, так и личный идеал, развиваясь на почве народного и им обуславливаясь в самой своей сущности, имеет в то же время печать личного творчества, остается личным.

Народные идеалы не могут оставаться без изменения: они постоянно вырабатываются, дополняются и сокращаются, находятся в состоянии непрерывного роста, вместе с народной жизнью поднимаются и опускаются, особенно же в тесной связи находятся с культурой народа, выражая ее лучшие стремления и достигнутые успехи. В народе большинство членов малообразованно, что неизбежно отражается на свойствах самого идеала; между тем народный идеал должен быть проникнут культурой, должен впитать в себя лучшие стремления и идеи выдающихся представителей народа на различных путях его деятельности. Следовательно, народный идеал находится в существенной зависимости от идеалов отдельных лиц, воплощающих в себе лучшие стороны, свойства и стремления народной жизни.

Таким образом, на самом деле между личными и народными идеалами существует постоянное взаимное влияние: личные идеалы строятся на почве народных, так как народ и отдельная личность живут и развиваются при одних и тех же основных условиях; а народные идеалы мало-помалу изменяются под влиянием личных. Личные и народные идеалы не противоположны, исключают одна другую, а взаимно восполняют и исправляют одно другое начала, причем в этом перекрестном влиянии более деятельная прогрессивная роль принадлежит личным идеалам, а консервативная, умеряющая — народным. Отдельная личность легче склонна ко всякого рода переменам и увлечениям, чем народ; отвлеченные идеи истины, добра и красоты скорее могут воодушевить ее, чем целый народ, массе которого эти идеи малодоступны.

Личные педагогические идеалы, развиваясь на почве народных, могут принимать в своем развитии два главных направления: более узкое и более широкое. В первом направлении национально-личный педагогический идеал будет иметь склонность превратиться в словесный, а во втором — в общечеловеческий.

В большинстве случаев народ или племя разделяется на сословия, выполняющие особенные отправления в общественно-государственной жизни. Между сословиями очень часто бывают нелады, возникает прямая, открытая и упорная вражда, составляющая весьма видный элемент внутренней жизни народа. Борьба ведется за имущественные и государственно-правовые выгоды, причем сословия

разделяются на высшие, низшие и средние между ними. Обособленность сословий и классов под влиянием борьбы усиливается; сословия стремятся замкнуться и не допускать посторонних, чужаков в свои недра, так что, например, браки между разносословными лицами признаются неудобными. Высшее развитие общественно-государственной жизни в данном направлении это кастовый строй государства, когда сословия бывают наисильнейше обособлены и наистрожайше замкнуты.

Как скоро рознь между сословиями достигает высокой степени, она необходимо отражается и на постановке воспитания в сословиях: возникают сословные и классовые педагогические идеалы. Каждое сословие хочет учить и воспитывать своих детей по-своему, хочет строить свои особенные школы, в которых учили бы тому, что нужно для сословной деятельности, для ее успеха и развития, без всякой заботы об интересах других сословий. Являются сословные школы, которые также обособляются от других; двери их наглухо запираются для детей других сословий, и таким путем кастовые убеждения, предрассудки и стремления рано и глубоко въедаются в мягкие детские души.

У нас была довольно строгая сословность образования при Александре I и Николае I. При Александре II совершился поворот в пользу бессословности образования, а ныне опять замечается сильное течение в пользу сословности. Основа сословных идеалов образования двойная: стремление приспособить образование к будущей деятельности обучающихся, сделать его вполне жизненным, и классовый эгоизм. В классовых педагогических идеалах видно стремление закрепить грани между сословиями, построить между ними твердые перегородки так, чтобы был затруднен переход из одного сословия в другое. Кто в каком сословии родился, так в этом сословии и оставайся всю жизнь, получай соответственное потребностям сословия образование и не задавайся никакими широкими, выходящими за пределы сословия целями. Сословные идеалы суть выражение стремления к господству одних классов над другими, т.е. высших над низшими, а потому обыкновенно защищаются представителями высших сословий, пользующихся выгодами за счет и во вред низших сословий. Между представителями последних обыкновенно не бывает защитников сословных идеалов.

Сословные образовательные идеалы собственно совершенно чужды педагогии и представляют собой создание главным образом политическое, а не педагогическое. Вывести из какого-либо педагогического начала сословность воспитания и образования невозможно. Из того что организм развивается самобытно и что личность должна быть всесторонне усовершенствуема, никоим образом не следует, что дворяне должны получать такое образование, а крестьяне другое и что выход последним в школы первых должен быть воспрещен. Эта мысль может быть продиктована сословным эгоизмом, политикой, но не педагогией. Политика может внушить мысль о необходимости держать низшие классы народа в полном невежестве; педагогия при

таких планах ни при чем: она совершенно чужда эгоизму сословий и не может дать оснований для притеснения одного общественного класса другим. Результатами сословности образования обыкновенно бывают насиливание природных способностей и склонностей детей, гибель талантов, понижение умственного и нравственного уровня страны и искусственное увеличение розни между сословиями. В педагогическом отношении образование должно отличаться единством принципа и системы и приспособляться к различным способностям детей, а не к различным сословиям. Главнейшее же приспособление образования к жизни есть не сословность воспитания, а общеобразовательность его, сопутствуемая профессиональностью или специальностью, причем все виды образования должны быть доступны всем единственно в зависимости лишь от подготовки и материальных средств.

Таким образом, личное творчество в области педагогических идеалов едва ли может направляться с успехом в сторону сословных и классовых интересов: они слишком узки и тенденциозны, совершенно по своей сущности чужды педагогии и возникают главным образом из эгоизма высших сословий. Педагог должен сознавать, должен отдавать себе ясный отчет в том, что сословный идеал не есть педагогический идеал, что не существует сословной педагогии, а потому, как скоро он в свой идеал вносит черты сословности, то это значит, что он из области педагогии выступил, что он — вне ее и вдался в политику. А не может быть ничего хуже, как взяться за какое-нибудь дело и потом смешать его с совершенно другим, особенным. Выходит не два и не полтора, а бог знает что. Национальный идеал, дробясь на сословные, мельчает, становится узким, непригодным для широкой деятельности, подобно реке, разбивающейся на множество рукавов в устье, мелких, узеньких и не представляющих таких удобств для плаванья больших судов, как река в ее нераздельном и могучем течении. Национальные идеалы всегда выше и шире сословных: настоящий национальный идеал совмещает в себе сущность всех сословных, отбрасывая их односторонности и специальные сословные черты. Национальный идеал есть выражение стремлений народного духа, а не интересов того или другого класса общества.

Личное творчество в создании педагогических идеалов может идти в направлении, противоположном сословности, именно в сторону общечеловечности. Направление это возникает столь же естественно, как и первое.

Каждый народ есть в некотором роде особенная организация, как бы отдельная личность, имеющая на все свои особенные воззрения. Владея своим особенным языком, религией, особенностями быта и общественно-государственного строя, каждый народ владеет и своими идеалами. Но эти идеалы, подобно самим народам, не чужды недостатков, далеки от совершенства. Каждый народ со всеми его идеалами есть замкнутое и ограниченное целое, представляющее довольно узким и односторонним по сравнению с другими подобными целыми. Один народ не может воплощать в себе всевозможное

человеческое совершенство, и народная вера в избранничество известного народа, его особенное предопределение и судьбы, в его превосходство над всеми другими обыкновенно не имеет достаточных оснований. Большинство даже полудиких самых ничтожных племен считает себя избранниками среди других людей. У каждого народа есть свои достоинства и недостатки, как и у отдельных лиц, и сосудов совершенства и добродетели невозможно найти ни между лицами, ни между народами, что не мешает, впрочем, ни тем, ни другим быть нетерпимыми друг к другу, не мешает национальному самонению и самопревозношению и подчас довольно презрительному отношению к другим народам. Очень часто бывает, что даже культурные народы относятся к другим народам, также более или менее культурным, как к низшим, а не как к равным сотрудникам на бесконечной ниве развития. Сословная рознь и сословный эгоизм перерождаются в международную рознь и международный эгоизм; самопревозношение наций есть расширенное самопревозношение сословий. Что внутри одного государства совершается в скромных сравнительно размерах, то на международной сцене повторяется в громадном масштабе.

Ввиду указанных недостатков, присущих национальным идеалам, главным образом национальной ограниченности и нетерпимости, что делать педагогу, стремящемуся к созданию такого педагогического идеала, который вполне одобряли бы его разум и совесть? Очевидно, представляется необходимым перейти границы национального идеала. Если кто берется за воспитание, тот должен убедиться в полной разумности и состоятельности педагогического идеала, быть искренне, по совести и разуму, ему преданным, так как педагогическая деятельность есть деятельность по разумному убеждению и по совести. Как можно, принадлежа к известному сословию, не соглашаться с идеалами этого сословия и становиться на сторону более широких национальных идеалов, так можно не соглашаться и с этими последними: ведь народные идеалы изменчивы, развиваются; им присущи недостатки и односторонности, как и самой народной жизни. Нельзя следовать идеалу, который оказывается несовершенным, не идеалом: нельзя осуществлять то, что разум признает неосновательным, а совесть вредным. Нужно предоставить свободу отдельным личностям в составлении и осуществлении идеалов, иначе народные идеалы замрут в одном положении и не будут развиваться. А остановка в развитии идеалов обозначает остановку в развитии жизни, есть признак ее оскудения и приближающейся народной смерти.

Куда же обратиться педагогу, сознавшему недостатки национального идеала и желающему его усовершенствовать? Очевидно, к идеалам других народов. Но эти последние столь же ограничены и односторонни, как и родной национальный; совершенства ни в самих народах, ни в их идеалах нет. Следовательно, нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального

идеала; народное нужно сочетать с инонародным, с всенародным и общечеловеческим. Но возможно ли это сделать при различиях и односторонностях национальных идеалов? Не значит ли это стремиться совместить несовместимое по самому существу?

Многие так и думают, имея в виду два основания: культурно-исторические типы человечества и народный идеал человека, которому следует педагогический процесс.

Учение о культурно-исторических типах защищал Данилевский*. Он полагал, что обычное деление истории человечества по главнейшим степеням его развития (древняя, средняя, новая) неудобно, так как это деление второстепенное, а не главное. Естественная система истории должна заключаться в различении культурно-исторических типов развития как главного основания ее деления от степеней развития, по которым только эти типы, а не совокупность исторических явлений могут подразделяться. Каждый тип представляет в то же время и самобытную цивилизацию. Типы эти следующие: 1) египетский, 2) китайский, 3) ассирийско-вавилонско-финикийский, халдейский или древнесемитский, 4) индийский, 5) иранский, 6) еврейский, 7) греческий, 8) римский, 9) новосемитский или арабийский, 10) германо-романский или европейский и 11) славянский. Один из основных законов развития каждого типа тот, что «начала цивилизации одного культурно-исторического типа не передаются народам другого типа. Каждый тип вырабатывает ее для себя, при большем или меньшем влиянии чуждых, ему предшествовавших или современных цивилизаций». Действительность этого закона оправдывается Данилевским ссылками на национальный характер всех элементов цивилизации: науки, искусства, религии, общественной. Например, римляне, покорив весь известный в их время мир, насильственно пытались передать свою цивилизацию покоренным народам. Но это им не удалось, как не удавались подобные попытки и прежде: все вековое господство Рима и распространение римской цивилизации имели своим результатом только подавление ростков самобытного развития покоренных народов. Ничего другого и ждать нельзя.

Понятие об общечеловеческом не только не имеет в себе ничего реального и действительного, но оно уже, теснее, ниже понятия о племенном или народном, потому что последнее, исключая по необходимости первое, присоединяет к нему нечто особое, дополнительное, которое именно и должно быть развиваемо и сохраняемо. Следовательно, общечеловеческого не только нет в действительности, но и желать быть им — значит желать довольствоваться общим местом, бесцветностью, отсутствием оригинальности. Общечеловеческой цивилизации не существует и не может существовать, потому что это была бы только невозможная и вовсе нежелательная полнота. Иное дело всечеловеческое, которое надо отличать от общечеловеческого; оно без сомнения выше всякого отдельно человеческого, или народного, но оно и состоит только из совокупности всего народного; оно несовместимо и неосуществимо в какой бы то ни было

одной народности. Всечеловеческой цивилизации, к которой можно было бы примкнуть, так же не существует и не может существовать, как и общечеловеческой, потому что это идеал, достижимый совместным развитием всех культурно-исторических типов, своеобразной деятельностью которых проявляется историческая жизнь человечества в прошедшем, настоящем и будущем.

Если есть культурно-исторические типы и они совершенно своеобразны, то, очевидно, и педагогический процесс, в них совершающийся, должен быть тоже вполне своеобразным и национальным, а потому пополнять недостатки одного народного педагогического идеала ценными свойствами других невозможно. Эту последнюю мысль с полной резкостью высказал Ушинский. По его представлению, всякая историческая живая народность есть самое высокое и самое прекрасное создание Божие на земле и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника. Общей системы воспитания для всех народов не существует. Частности воспитания могут быть международными; частности воспитания можно заимствовать одному народу у другого; основы же, цель, главное направление различны у каждого народа, самобытны. В основании особой идеи воспитания у каждого народа лежит особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа. Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал человека у каждого народа соответствует народному характеру, определяется общественной жизнью народа, развивается вместе с его развитием. Народный идеал человека видоизменяется в каждом народе по условиям, но все эти видоизменения носят один и тот же национальный тип в разных степенях его развития: это отражение одного и того же образа в разных сферах общества. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, так точно нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Основания воспитания, цель его и главное направление различны у каждого народа и определяются народным характером, тогда как педагогические частности могут свободно переходить и часто переходят от одного народа к другому. Пользование иностранным педагогическим опытом безвредно только тогда, когда основания общественного образования твердо положены самим народом. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бессильной и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества. Она может готовить техников, но никогда не будет воспитывать полезных и деятельных членов общества.

Нет никакого сомнения в том, что каждая народность представляет до некоторой степени своеобразную личность, особенное мышление, свое собственное понимание природы и людских отношений. Проф. Градовский* справедливо заметил, что «народность действует воспитательно на человеческую личность потому, что она сама есть

собирабельная и нравственная личность». Но из-за присущих каждой народности особенных свойств никогда не нужно забывать о существенном сходстве между людьми, о единстве рода человеческого. Собственно, между людьми гораздо больше сходного, чем различного, причем схождения, гораздо важнее и существеннее различий. Едва ли кто будет спорить, что основные законы строения, организации человека и его развития физического и духовного одни и те же для всех племен и народов земли. На основании этого существенного схождения все люди и составляют класс существ; не будь существенного схождения между людьми в организации и развитии, одну часть людей пришлось бы списать в класс животных, а для другой измыслить новый класс — сверхлюдей, полуангелов, титанов и т.п.

Точно так же едва ли кто будет спорить против того, что у людей мышление одинаково по существу, а потому логика одна, а не много и результаты логического мышления, т.е. наука, одни и те же. В мышлении один народ может преимущественно пользоваться одним методом, а другой — другим; в научной сфере один народ может увлекаться больше одной наукой, чем другой, или одной ее стороной, одним отделом больше, чем другими, — но вся область мышления, все его приемы, вся наука в целом доступны всем людям. Пока наука развивается, формируется, в процессе ее разработки, исследовании отдельных сторон, вопросов, даже приемов можно с достаточной определенностью проследить национальные особенности умов, работавших над ней; но как скоро наука или отдел ее окончательно формируется и приводится к выражению одним широким началом или законом, все национальные примеси исчезают и наука является общечеловеческой, обязательной для каждого мыслящего ума. В основных законах математики, астрономии, физики, химии кто же найдет национальные оттенки? Это — истины и как таковые общечеловечески. Древняя греческая наука принята как общечеловеческое достояние западными европейскими народами; а новая наука этих последних переносится в Америку, Австралию, Японию, отчасти Китай и в другие страны. Человеческое мышление представляет ряды отдельных национальных течений, которые все сливаются, наконец, в один поток, в котором теряется всякая примесь национальности. Около Казани или Нижнего знаток может различить в Волге воду Камы или Оки от волжской; но около Астрахани никто этого различия сделать не в состоянии: там одна вода — волжская.

Точно так же приобретения материальной культуры, несколько изменяясь согласно особенностям климатов и стран, по существу остаются теми же самыми для всех людей. Защита тела от изменений температуры, постройка жилищ, способы передвижения, орудия для возделывания почвы, борьбы со зверями и т.п. — все это одно и то же по своей сущности всюду.

Есть культурные явления человеческой жизни, имеющие менее схождения, чем перечисленные, каковы народные языки, религии, искусство, быт. Но и этими проявлениями существенно ли разделя-

ются народы один от другого, воздвигаются ли между ними непреходимые стены? Нет, языки различны, но и при различиях в них есть сходства. Языки делятся на родственные группы, и каждый язык, принадлежащий к данной группе, имеет весьма много сходного со всеми другими языками, принадлежащими к той же группе. А отдельные группы языков при всех различиях также имеют значительные сходства — ведь языки суть органы человеческой мысли, по сущности одинаковой у всех людей. Религии различны, но сущность религиозного сознания одна и та же у всех людей. Буддизм и христианство — религии с виду весьма различные; но нет ли между ними больше существенных сходств, чем существенных различий? Основные религиозно-нравственные идеалы в своей глубочайшей основе одинаковы, и придумать что-либо особенное в этом отношении весьма трудно. Совершенно те же соображения можно высказать и относительно искусства и быта. Они своеобразны до некоторой степени у отдельных народов, но взятые в целом составляют одну линию развития. Искусство одного народа служит продолжением и развитием искусства другого, причем художественная деятельность более раннего народа служит основой художественной деятельности позднейшего. Утверждение некоторых, хорошо выраженное Данилевским, что «всякий истинный художник творит самобытно и начинается, так сказать, сызнова; Шекспир мог бы написать свои трагедии, если бы и не было прежде него Эсхила и Софокла; но Ньютон немыслим без Эвклида, без Коперника и Кеплера», — не доказано. Искусство насквозь пропитано интеллектуальными элементами, развивается вместе с культурой, опираясь на нее, и не может существовать и развиваться отдельно, независимо от развития других сторон жизни. Высокое искусство не может быть у варварских народов. Быт народов бывает наиболее своеобразен в том случае, когда народы ведут обособленную жизнь; как же скоро начинаются частые взаимные сообщения, сейчас же начинаются и многочисленные взаимные заимствования, влияния, приводящие прежнюю разность к значительному сходству.

Таким образом, между народами гораздо больше сходного, чем различного. Тот, кто изучит жизнь и деятельность одного народа, тот поймет основные пружины деятельности и всех других народов. Борьба с соседями, борьба сословий, развитие идеальной стороны жизни и материальной культуры — вот что встретится всюду в разных формах, степенях и положениях. У людей ум тот же, страсти те же, те же главенствующие инстинкты, чувства и настроения; а потому и история народов по существу одинакова. Один народ переживает, собственно, то же, что и любой другой, как фазы жизни и развития одного человека по существу совершенно сходны с фазами жизни и развития всякого другого человека. Какие различные узоры вышьются на этой одинаковой основной ткани — все это будет составлять второстепенное различие, а не главное, не по существу.

Признавая единым по организации и законам развития все человечество, единой по существу человеческую культуру, принимая народные особенности чертами второстепенными и дополнитель-

ными к основным человеческим свойствам, естественно и педагогический процесс, совершающийся в народах, признавать одинаковым же по существу и различным лишь в частности, как раз наоборот тому, что утверждал Ушинский. Его взгляд на этот вопрос совершенно несостоятелен. Невозможно думать, чтобы общий ход развития детей немецких, французских, русских был существенно различен, настолько, чтобы каждому народу требовалась особенная педагогика. Если же эти народы в своем развитии и деятельности подлежат влиянию одних и тех же физических, химических, физиологических и социальных законов, то каким образом в воспитании, заключающемся прежде всего в вспомоществовании естественному развитию сил человека, не может будто бы быть ничего общего, одинакового, кроме мелочей и частных; возможно ли, что француз образуется и воспитывается будто бы на один лад, немец — на другой, русский — на третий, по своей особенной народной педагогике. Если из-за примеси национальных свойств отрицать возможность общечеловеческой теории воспитания, то по той же причине следует отрицать и возможность народного воспитания. Каждый народ заключает в себе несколько племен, и каждое племя имеет свои особенности. В каждом малороссе есть нечто особенное по сравнению с великорусом и белорусом, и его воспитание и развитие имеет некоторые особенные, специальные свойства. Далее, каждое племя будет распадаться на жителей той или другой местности, имеющих свои особенности, например: великорусы разделяются на москвичей, владимирцев, тверичей и т.д. По словам Грибоедова, на всех московских есть особый отпечаток. Москвичи распадутся на сословия, а эти последние — на отдельные личности, потому что каждое отдельное лицо развивается и образуется на свой лад. Таким образом, мы придем к такому заключению, что единственно годной и состоятельной педагогикой может быть признана лишь педагогика отдельного лица, т.е. отвергнем педагогику как науку, искусство и вообще как деятельность, имеющую приложение ко многим и многому. Всюду мы будем видеть тогда существенные различия в развитии и воспитании и не замечать сходства. Общее и единое тогда исчезнет, и мы очутимся тогда в море бесконечного множества отдельных бессвязных явлений, в котором не будет места ни науке, ни искусству, ни какой-либо деятельности, имеющей в своей основе общие начала.

Те логические следствия, которые необходимо вытекают из строгого проведения национальной точки зрения на культуру и педагогический процесс, несколько смущали самих защитников национализма. Они иногда отказывались от некоторых следствий усвоенной точки зрения, смягчали ее и вместе с тем запутывались в противоречиях. Так, Ушинский, превознося народность и сравнительно низко ценя науку, тем не менее не мог не признать, что без науки воспитанию обойтись нельзя, а вместе с тем должен был допустить в народных педагогиках нечто общее, касающееся не частных, а самых основ. Точно так же не мог он не обратить внимания на значение христианских начал для правильной постановки воспитания у хрис-

тианских народов. Вследствие этого Ушинский пришел, наконец, к признанию, что основы воспитания общи всем, по крайней мере христианским, народам и что таких основ, кроме народности, две: христианство и наука. «К этим двум основам (христианству и народности) общественного воспитания у каждого европейского народа присоединяется третья, о которой также (как и о христианстве) мы не будем распространяться, потому что и она не входит в область нашей статьи («О народности в общественном образовании»). Эта третья основа есть наука». Такие суждения находятся в полном противоречии с чисто национальной точкой зрения на педагогический процесс.

Точно так же Дильтей* в своей известной статье «О возможности общепринятой педагогической науки» склонялся к отрицанию общечеловеческой педагогики, потому что педагогические идеалы, внушаемые этикой, имеют исторический характер и как таковые ограничены и условны. Взгляды на конечную цель человеческой жизни весьма различны и изменчивы, и ни одна нравственная система не могла до настоящего времени достигнуть всеобщего признания. С другой стороны, педагогика должна основываться на психологии, а части психологии, особенно нужные педагогике — о чувствованиях и воле, до сих пор далеки от строгой научной обработки. Таким образом, общечеловеческая научная педагогика оказывается невозможной, и те, которые выдавали какую-либо педагогическую систему за общечеловеческую, обманывались, временное и местное принимая за вечное и всеобщее. Всенародная, так сказать, естественная педагогика — близкая родственница естественного богословия, естественного права, которые вытеснены исторической школой; такая педагогика есть «аномалия в современной науке».

Следовательно, общечеловеческой педагогики нет, она невозможна. А на самом деле оказывается, что она возможна; именно ее основа, по мнению Дильтея, заключается в формальном понятии совершенства. Между разными элементами и направлениями душевной жизни должна быть тесная связь, которая и образует совершенство развития, составляет норму или правило, неизменное и твердое среди изменяющихся исторических условий развития. Содержание воспитательного идеала бывает исторически условным и относительным, а абстрактная форма совершенства, напротив, общечеловеческая. Таким образом, общечеловеческая педагогика, только что изгнанная в одни двери, сейчас же входит в другие, хотя бы и с некоторым ограничением своего прежнего положения.

Основное заключение, к которому мы приходим, то, что превознесение народности превыше всего, ошибочно. Данилевский говорит, что для всякого славянина «после Бога и его святой церкви идея славянства должна быть высшей идеей, выше свободы, выше науки, выше просвещения, выше всякого земного блага». Очевидно, столь же высокой должна быть идея каждой другой народности для лиц, принадлежащих к другим народностям. Ушинский утверждает, что «всякая живая историческая народность есть самое высо-

кое и самое прекрасное создание Божье на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника...». Все это — преувеличение, слишком заметное; народность далеко не самое высокое создание Божье на земле. Народности временны, сменяют одна другую на исторической сцене; народности односторонни и взаимно дополняются; народности несовершенны и стремятся к созданию всесторонней совершенной культуры, которая, как воплощающая в себе самые лучшие усилия всех народностей, драгоценнее и выше всяких отдельных культурно-исторических типов. Свобода, наука, просвещение выше народности; они вечны и всеобщы. В народности все меняется: и язык, и вера, и общественно-политический строй, и быт. В человечестве также все меняется, но основные его культурно-научные приобретения и идеи остаются теми же если не вечно, то на весьма продолжительное время. Древние образованные народности давным-давно исчезли, но их идеи еще живы. Односторонность народности и ее недостатки можно понять, можно бороться с ними, можно быть выше народности, но выше человечества быть нельзя, сверхчеловеков не существует. Что такое человеческая личность? Это есть общие свойства человеческие, облеченные в одежду народности и обнаруживающиеся несколько особенным, индивидуальным образом: это есть, выражаясь языком Спинозы*, модус субстанции. Не в модусе дело, а в субстанции. Конечно, не нужно игнорировать народные и индивидуальные черты в человеке, стремиться не давать им хода и значения ввиду одинаковости человеческой природы, так как эти второстепенные черты оттеняют людей, придаю разнообразие и оживление человечеству, без них жизнь была бы не в жизнь; но не нужно и раздвигать эти черты в главные, из-за них не видеть единства человеческого рода и учить презирать другие народы, бесконечно высоко превознося свой народ. Род человеческий — единое стадо, его культура по своему существу также едина, и педагогический процесс в основе своей одинаков всюду. Различия в нем при обстоятельном исследовании всегда окажутся далеко меньшими сходств; сходное — главное; различное — второстепенное. Педагогический процесс должен быть направляем тем всепроникающим убеждением, что всем людям присуще стремление к идеалу общечеловеческости, знаниям, но что это основное общечеловеческое стремление в силу различных причин выражается у разных народов по-своему — различными языками и религиями, различным общественным строем и бытом. Все народности в большей или меньшей степени односторонни и могут взаимно пополнять одна другую; народного совершенства нет.

Утверждая все это, мы не должны, конечно, забывать, что национальное ограничение общечеловеческих свойств неизбежно, а с другой стороны, что национальные черты дополняют общечеловеческие частными, особенными чертами и служат вместе с тем источником жизни, колорита, разнообразия, оттенков в общечеловеческой и народной деятельности. Каждый народ во всем, и в науке, и в искусстве, и в религии, и в общественности, ищет и находит

свое особенное, открывает такие стороны, которые не замечает другой народ, — словом, в общий поток жизни вносит свою струю. Уничтожьте эти оттенки, эту своеобразность струй житейского моря, эту ограниченность национального мышления и чувствования, и жизнь сделается однообразнее, вялее, монотоннее, жить будет скучнее, чем теперь. Национальность есть неизбежная ограниченность, но вместе и значительная сила для всестороннего развития жизни и деятельности; национальности, вместе взятые, дают полноту и жизни, и науке, и искусству, и религии. <...>

Таким образом, вполне естественно, что человек, сживаясь с народностью, говоря, мысля и чувствуя, как другие из его народа, достигает сознания, что национальность — это он сам, его собственное «я», и сознательно начинает любить и ценить свою национальность. Вполне естественно, что возникает любовь к отечеству; но нежелательны народная гордость, высокомерное отношение к другим народностям, вражда к ним, потому что другие народности не так говорят, не так Богу молятся, живут по-другому. Национальности своеобразны, и педагогический процесс, в них совершающийся, также своеобразен в известной степени, но не исключительно. Народности сходны по существу, и педагогический процесс, в них совершающийся, одинаков по существу. Следовательно, восполнение недостатков одного народного педагогического идеала достоинствами другого возможно.

Педагогу, желающему руководиться ясно сознаваемым идеалом, предстоит сложная и трудная задача — разобраться в народных идеалах. Народный идеал видоизменяется по сословиям, развивается вместе с народной культурой, выражается во множестве отдельных проявлений, не воплощаясь ни в одном из них в целостности. Поэтому уловить народный идеал при сложности его элементов и черт, при изменчивости по классам и сословиям и при постоянном его росте и колебаниях в зависимости от колебаний жизни и культуры весьма трудно; весьма трудно дать ему определенный облик, твердую осязательную форму, сделать настолько ясным и убедительным, чтобы им можно было руководиться в такой практической деятельности, каково воспитание.

Формулировав народный идеал, нужно подвергнуть его критическому рассмотрению, сравнить с идеалами других народов и выяснить таким путем сильные и слабые свойства национального идеала. Тогда откроется возможность восполнения его ценными свойствами идеалов других народов. Одного общечеловеческого, всенародного педагогического идеала не существует. У людей нет общечеловеческой религии, нет общечеловеческого языка; интересы даже образованных народов часто противоположны, а их история и настоящее положение весьма различны; бытовой склад, общественная деятельность, политическое устройство неодинаковы; искусство национально, и даже наука не чужда некоторой национальной окраски. Поэтому один всенародный общечеловеческий педагогический идеал невозможен, хотя, несомненно, существуют одни и те же основы и

задачи воспитания — помощь саморазвитию личности и ее усовершенствование. Но эти всенародные, общечеловеческие элементы педагогического процесса не составляют педагогического идеала. Идеал есть хотя и духовное, но живое и образное целое, воплощающее в себе желаемое и ожидаемое известным народом от своих сограждан, есть совокупность привлекательных ценных черт, есть совершенно определенная путеводная для жизни звезда. Идеал русского и китайца не один и тот же, а основные элементы педагогического процесса одни и те же. Педагогический идеал вносит различие в одинаковый везде по существу педагогический процесс, видоизменяет его; к постоянному и вечному он прибавляет временное и изменчивое. Присутствие в педагогическом процессе общечеловеческих элементов еще не дает никаких мотивов для деятельности, не представляет живого образца, которому можно было бы следовать в воспитании. Эти мотивы, эта двигательная сила даются воспитанию национальными идеалами.

Следовательно, педагогический идеал включает в себе три рода элементов: личные или субъективные, народные или национальные и всенародные или общечеловеческие. Субъективный элемент состоит в том, что все дело постройки педагогического идеала есть работа известного лица, результат его творчества, и конечно, на такой личной работе отражаются свойства творца, глубина его понимания и ширина захвата или некоторая поверхностность и узость ума и другие свойства. Творец сообщает своему творению некоторый личный оттенок, накладывает личную печать. Материал для своего построения создатель педагогического идеала заимствует прежде всего и больше всего из национальных идеалов, сводя их к единству, очищая от сословных и классовых примесей и освобождая национальные идеалы от свойственных им односторонности и замкнутости. Такая критическая переработка национальных идеалов возможна лишь при сопоставлении национальных идеалов с идеалами других народов, беспристрастном взвешивании свойств тех и других и расширении и дополнении национального идеала ценными и желательными чертами других, инонародных идеалов. Разумное воспитание может руководиться лишь идеалом, так и на таких основаниях построенном.

Построенный указанным способом педагогический идеал по своей сущности неизбежно будет всенародным, общечеловеческим, хотя творец его, как замечено, прежде всего и больше всего будет почерпать материал для своего построения из народных идеалов. Дело в том, что человеческая природа и основные народные стремления повсюду, на всем земном шаре одинаковы и как скоро национальные идеалы освобождаются от присущих им односторонностей и недостатков, то они сейчас же сближаются между собой и становятся удобоприемлемыми в большей или меньшей степени для всех народов. Национальные специальные черты остаются, но не составляют сущности, а лишь дополнение; они окрашивают один и тот же идеал в разные цвета, придают ему различную форму, делают его с виду непохожим на идеалы других народов; но на самом деле суще-

ственное тождество педагогических идеалов дополнительными национальными чертами нисколько не затрагивается.

В самом общем виде педагогический идеал может быть очерчен так: прежде всего каждый воспитываемый должен быть образуем как добрый общественник. Эта черта идеала не есть какое-либо специально национальное качество, а свойство общечеловеческое, всенародное. Его сущность заключается в отчетливом сознании, что общественность есть второй воздух, которым мы духовно дышим наподобие того, как телесно дышим атмосферным воздухом. Без воздуха жить человек не может, без общественности также. Общественность есть свойство, прямо противоположное эгоизму и личной замкнутости, и состоит в обязанности и охоте работать с другими совместно, сливать свое «я» в дружное сообщество с другими такими же «я».

Чтобы понять, насколько проста и естественна эта обязанность работать сообща с другими, для этого нужно только хорошенько себе выяснить, что для личности человека дал язык, дала религия, как отразилось на ней долгое житье в государственном союзе, снабженном твердым порядком и законностью, что дает развитию человека наука, искусство, быт в его различных формах — словом, все то, что создала людская общественность. Если немножко подумать обо всем этом, то окажется, что человек по самой своей природе есть общественник, что личное его «я» неотделимо от общественного «я», что он по самой природе есть член общества, могущий жить только дыша общественным воздухом, действуя совокупно с другими.

Совместная с другими работа не обозначает отказа от своего личного «я» и отдельных личных интересов, а требует лишь согласия, гармонии стремлений отдельных личностей. В совместной дружной работе деятелей между другими «я» есть и данное отдельное «я». Оно не забыто, оно не погибло: оно только вошло в союз с другими «я» и свой личный интерес соединило с подобными же личными интересами других «я». С этой точки зрения воспитание невозможно без товарищества, а товарищество — без образования всякого рода обществ, кружков, союзов, преследующих разнообразные частные цели. Дитя должно входить членом в эти частные общества и учиться в них действовать сообща. Пусть дети образуют общества для чтения известных книг, совместного изучения какого-либо языка или предмета, для устройства библиотеки, экскурсий, защиты птиц от преследований, разного вида спорта и т.п. Чем больше будет таких обществ, тем лучше, тем шире и разностороннее практика детей как общественников.

С возрастом и по мере усвоения плодов общественности — культуры, у воспитываемых мало-помалу должно формироваться сознание общественной культурной обязанности. Каждое новое поколение, так сказать, сидит на плечах предшествующего и пользуется его трудом. В самом деле, какой громадный труд вложен в обработку земли, в продолжение путей сообщения, в постройку жилищ, в устройство быта и всего домашнего обихода! Всем этим добром мы пользуемся даром, как наследники предшествующих поколений. Мы

должны почтить наших отцов-трудолюбцев, бережно сохранить все ценное, ими сделанное; мы должны исполнить и обязанность своего поколения — присоединить хотя бы одно зерно к полученному наследию и таким образом передать его следующему за нами поколению, нашему наследнику, не уменьшенным, а увеличенным. Таково требование общественности: широко пользуясь наследственным добром — культурой и передавая ее следующим поколениям не ослабленной, а усиленной. Добрый общественник есть беспристрастный оценщик полученного по наследству культурного достояния, его хранитель и множитель. Конечно, в этом случае сфера деятельности каждого различна, применительно к объему культурного наследия, им полученного.

Эти основные свойства доброго общественника раскрываются, уясняются и дополняются несколькими другими, более частными чертами, которые необходимо отметить. Первая дополнительная черта — уважение к своей собственной личности и параллельное уважение личности другого. Эта черта вытекает из свойств доброго общественника. Если человек серьезно и искренно соединяется с другими для совместной культурной работы, если он сознает, что все блага общественности созданы такой дружной деятельностью людей, то у него как хранителя и посильного продолжателя такой деятельности неизбежно должно возникать сознание ценности своей, а вместе и своей личности. Его сотоварищи по работе, конечно, представляют такие же личности, как и его собственная. Но уважающий себя культурный работник не может быть добрым общественником, не имея вместе с обязанностями и соответствующих культурно-общественных прав. Если мы будем требовать от гражданина: будь добрым общественником, но в то же время предпишем ему, как он должен представлять Бога и веровать в него, каким способом спасать свою душу, если мы воспретим ему свободно и гласно высказывать свои мнения, совещаться о своих делах с сотоварищами, если мы все дела его как общественника, члена известного целого будем решать за него сами, а ему предоставим безнедоимочную уплату податей, исполнение воинской повинности и неустанный труд от колыбели до могилы, то наше требование не может быть исполнено, потому что гражданин поставлен в невозможность быть на деле добрым общественником. Он может быть при таких условиях покорным подданным, но не добрым общественником. Те страны и общества, в которых существуют подобные условия гражданской деятельности, суть, в сущности своей, полудикие страны, хотя бы в них существовали университеты и академии наук, хотя бы в обыденной жизни богатых классов применялось электричество, а в войсках и флоте были введены бездымный порох и подводные лодки.

Между тем громадное большинство человечества в большей или меньшей мере живет в невозможных условиях: нет сознания ценности своей личности, нет уважения личности других, нет условий благотворного культурного труда. Всюду опека, руководство самозванных руководителей, раболепство, вынужденное и добро-

вольное принижение. Некогда римские цезари прямо объявляли себя богами: в честь их воздвигались храмы и алтари, а они своих лошадей посылали присутствовать в сенат. Такого дикого раболепства теперь нет; но сознания своего человеческого достоинства и гордости культурного труженика очень мало, а в сенаты и до сих пор нередко посылают заседать людей, своими талантами немногим превосходящих цезарского коня. При таких условиях жизни выполнение задачи — быть добрым общественником — становится чрезвычайно трудным и даже прямо невозможным делом. Таким образом, в число свойств доброго общественника необходимо включить уважение своей и чужой личности, право на основные условия благотворности культурного труда, на свободу деятельности.

Наконец, в ряду дополнительных свойств доброго общественника должно быть и еще одно — самостоятельность, способность инициативы. Общественник, входя в союз с другими общественниками, не теряет своей личности. Его «я» гармонически сочетается с другими «я», его личные интересы становятся в известной мере общественными, а общественные — его личными; но его личная своеобразность и известная обособленность не пропадают, а сохраняются. И должны сохраняться. Общество есть собрание личностей, а общественная жизнь — гармонически объединенная и уравновешенная жизнь личностей. В совокупном труде личностей должна быть инициатива и самостоятельность, должны быть вожаки и сознательно, свободно действующие члены общества. Общество не есть панургово стадо*. А кроме общих дел у каждого есть свои частные, личные дела, которые всецело покоятся на его ответственности. Успех или неуспех находятся в прямой зависимости от его способности, инициативы, выдержанности, настойчивости и умелости. Поэтому и свойства доброго общественника, и личное положение каждого требуют широкого развития самостоятельности, а воспитание должно быть построено таким образом, чтобы этому свойству был предоставлен полный простор.

Таким образом, самая сущность педагогического идеала выражается словами: добрый общественник. Свойства доброго общественника можно понимать так и иначе, на первый план выдвигать то одно, то другое сообразно народному идеалу; к указанным свойствам можно прибавлять другие; по требованию места, времени и обстоятельств педагогический идеал, как и все человеческое, изменчив; но основа идеала, его общий облик общечеловечны и останутся теми же всюду. Виды общественности многообразны, государственный строй также, но сама общественность как гармонический союз отдельных «я», соединившихся для дружной культурной работы, всюду одна и та же.

Естественно спросить: начертанный идеал доброго общественника есть ли только общечеловеческий всенародный идеал или вместе и национальный? Имеет ли он корни в сознании и мировоззрении русского народа? Несомненно, да.

Русский идеал выражается не в одинаковых формах в различных классах и слоях народа; он разнообразится особенно в зависимости

от степени образования, причем существенные черты остаются общими самым различным формам идеалов. Если наблюдать простой народ, народные массы, то легко заметить, кого народ признает своими героями, наиболее воплощающими его сокровенный идеал. Это суть, во-первых, святые подвижники, люди, победившие соблазны и прелести мира, всецело отдавшиеся служению Богу и духовно-нравственному руководительству людьми, к которым народ и приходит массами за советами в трудных случаях своей жизни. Это — старцы Зосимы*, кроткие, многоопытные, быстро проникающие в чужую душу, легко понимающие чужое горе и находящие в своей душе отзвук на него и мудрый совет. Это вообще строгие монахи и простые серьезные миряне, ведущие благочестивую жизнь, стоящие выше обыденной сутолоки и мелочей, наполняющих сознание членов людского муравейника. В таких людях народ чтит, очевидно, преданность высшим религиозно-нравственным стремлениям, видит своих духовных вождей и руководителей; это его герои-общественники высшего порядка, в деятельности которых осуществились наиболее драгоценные черты человеческой природы.

Второй ряд героев — это лица, проявившие особенную энергию и самопожертвование на служении Отечеству, понимаемому как государство, защищавшие его с особым мужеством от неприятельского нашествия, «на брани убиенные» и вообще лица, сослужившие государству крупную службу, соединенную с личным самопожертвованием, вроде Сусанина, купца Иголкина* и т.п. В крестьянских избах наряду с изображениями Сергия Радонежского* и Серафима Саровского* висят изображения генералов — героев, сокрушивших неприятельские армии. В таких людях народ чтит общественно-государственную службу, самопожертвование гражданское, государственное. По народному сознанию, оказывается, что не только небесные, т.е. религиозно-нравственные, дела требуют своих героев, но и земные, т.е. общественно-государственные; народ высоко ценит самопожертвование и руководство не только религиозно-нравственное, но и гражданское.

Наконец, народ высоко чтит силу и выдержку в перенесении ударов судьбы, в терпеливости, в сохранении силы духа среди разного рода обрушившихся на человека неожиданно-негаданно бедствий. В рассматриваемом отношении у народа есть особенные герои — это невинные страдальцы и разные несчастенькие, вплоть до блаженных, те не по своей вине незадачливые люди, про которых говорится в народной поговорке, что Бог правду видит, да не скоро скажет. В почитании этих героев сказывается уважение народа к стойкости в несчастьях, к сохранению подъема и силы духа среди самых бедственных внешних обстоятельств, — словом, к характеру и вместе кротости человека.

Идеалы более образованных слоев общества, по существу, те же самые, что и простонародные, потому что идеалы обуславливаются основным строением общества и главнейшими потребностями человека, что вполне доступно пониманию и простого необразован-

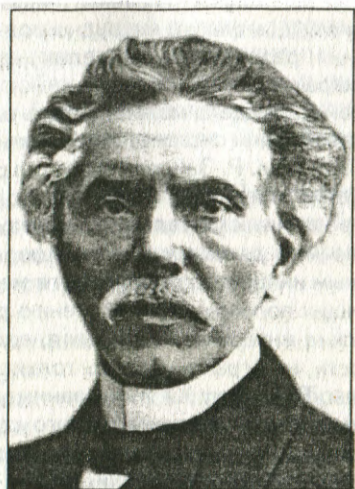
ного народа, но формы различны. Народ по недостатку образования не понимает специально культурных видов деятельности и готов подчас признавать их злом, когда они на самом деле добро. Между тем образованные слои общества и ставят чрезвычайно высоко именно культурную деятельность ради общества и государства, соединенную с личным самопожертвованием. Врач, сестра милосердия, самоотверженно работающие среди эпидемических больных, для образованного общества суть герои; народ же, плохо понимающий подобные виды деятельности, бывает готов видеть в них отравителей, в лекарствах — яд, в больницах — места для убийства, в дезинфекции вещей — намеренное разорение и т.п. Врачей народ иногда не только не благодарит за их деятельность, но и бьет их и даже убивает. Так же подозрительно, недоверчиво он относится и ко всем другим лицам, проповедующим социальные и хозяйственные улучшения: в них он также нередко усматривает весьма опасных нововводителей, приближающихся к нему с потаенными злокозненными целями. Ученый, отправляющийся к Северному полюсу и ради любознательности претерпевающий страшный холод и голод, заболевающий цингой, разрушающий свое здоровье, ему малопонятен и мало в его глазах героичен, тогда как он полный герой для образованного общества.

Несмотря на видимое полное и решительное противоречие идеалов простонародного и культурного, сущность их одна и та же, а разница заключается лишь в формах, в которые отлился один и тот же идеал. И здесь и там речь идет о бескорыстном служении обществу и государству, соединенном с личным самопожертвованием. Это сходство по существу между простонародными и культурными идеалами выражается особенно ясно в некоторых культурных идеалах, именно в тех, в которых указывается на неестественность некоторых частных проявлений культуры, на слишком большую сложность и утонченность культурных потребностей, на необходимость поэтому для культурного общества большей простоты быта и обстановки, уменьшение потребностей, естественной жизни в природе и пользы для каждого физического труда. Словом, проповедь опрощения, хождения в народ, сокращения культурных потребностей есть не что иное, как проповедь о сближении простонародных и культурных идеалов. Культурное общество кое-что должно сбросить с себя, опроститься; простой народ должен кое в чем образоваться, и тогда культурное общество и серая масса сольются в своих идеалах в одно гармоническое целое.

Таким образом, в народных русских идеалах, культурных и некультурных, мы всюду встречаем один и тот же основной, лишь различно развиваемый и выражаемый образ доброго общественника. Но, конечно, в этом идеале при подробнейшем его рассмотрении могут встречаться и получать видное значение некоторые другие, чисто русские дополнительные черты. Так, многими замечено, что у русского народа очень слабо развито сознание законности. К законам русский человек относится довольно равнодушно, а часто и

весьма неуважительно. Особенным влиянием они у него не пользуются, и большого руководительного значения в жизни он им не придает. Нужно жить не по человеческому закону, а по Божьему, по совести, руководиться не гражданским и уголовным уложением, а требованиями и голосом своей души. Закон есть нечто внешнее и весьма несовершенное, отягченное массой формальностей и бумажного производства, нечто решительно неспособное охватить жизнь во всех ее проявлениях, а потому часто весьма непригодное в жизни и несправедливое. С положением «*fiat justitia, pereat mundus*»* русский человек никогда не согласится: это прямо противоречит его убеждению в недостаточности всякого рода законов. Многовековым тяжелым опытом русский народ убедился, что законы не ограждают его личности и интересов от насилия сильных и хитрых, что с массой законов в руках его грабят и утесняют на законных будто бы основаниях, что законы часто пишутся не в общенародных, а в классовых интересах помещиков, дворян, чиновников, купцов. Поэтому ограждение себя законом он не считает достаточным, твердым, так как закон всегда можно обойти и растолковать и вкривь и вкось; он ищет такого ограждения себя не вне, а внутри человека, в его совести, в его человеческом достоинстве и порядочности; он обращается к самому источнику законов — разуму и чувству справедливости человека. Отсюда жизнь по закону имеет не особенно высокую в его глазах цену; так называемой корректностью его прельстить нельзя; жизнь по совести, по Божьи, по душе — вот истинно высокая жизнь, вот идеал, к осуществлению которого нужно стремиться; в сознании народа законники, крючкотворцы и ловкие грабители стоят на одной линии. А у других народов в идеалах законность играет видную роль.

Роберт Зейдель (1850—1933 гг.)



Швейцарский педагог и общественный деятель Роберт Зейдель родился в 1850 г. в Саксонии в рабочей семье. По окончании народной школы в возрасте 15 лет поступил на работу на ткацкую фабрику. Р. Зейдель с 17 лет принимал активное участие в рабочем движении. В 1870 г. он эмигрировал в Швейцарию, где самостоятельно подготовился к экзаменам за курс учительской семинарии. С 1880 г. он работал учителем в народной школе, слушал лекции в Цюрихском университете. Параллельно с преподаванием Р. Зейдель активно участвовал в общественной жизни, занимался литературной и издательской деятельностью, являясь редактором газеты «Рабочий голос» и издателем журнала «Народное право». В 1905 г. Р. Зейдель стал приват-доцентом и в 1910-м профессором Цюрихского университета.

Интересы Р. Зейделя не ограничивались общественной и педагогической деятельностью. В 1895 и в 1907 гг. вышли два тома его поэтических произведений, посвященных «песням борьбы, труда и надежды».

Среди его педагогических сочинений наиболее важными являются: «Трудовое воспитание как социальная и политическая необходимость» (1885 г.), «Труд как основа гармонического воспитания личности» (1901 г.), «Школа будущего — Трудовая школа» (1908 г.).

Первая работа Р. Зейделя, посвященная необходимости принятия ручного труда за основу воспитания, вышла в свет в 1885 г. Эта книга вызвала значительный интерес в педагогической среде, достаточно быстро была переведена на английский язык и издана в США.

В качестве основных аргументов в защиту принципа доминирования ручного труда в процессе воспитания подрастающего поколения Р. Зейдель выдвигает положения, которые в современной терминологии можно определить как особенности физиологического и психического развития

ребенка. Однако, Р. Зейдель не мог обогнать развития науки, имевшей на тот момент весьма смутные представления о физиологии и психике человека вообще и ребенка в частности. Кроме того, будучи выходцем из рабочей среды, Зейдель не получил систематического университетского образования. Учитывая эти два факта, нетрудно понять, почему основные теоретические положения, развитые Р. Зейделем, носят скорее интуитивный и декларативный характер.

Несомненной заслугой Р. Зейделя можно считать энергичную пропаганду реформирования существовавшей системы образования, использования ручного труда в школьной практике. Р. Зейдель выпустил ряд брошюр о необходимости трудового обучения, предназначенных для родителей и начинающих учителей, выступает на различных учительских съездах и конференциях. Будучи активным общественным деятелем кантона Цюрих, Р. Зейдель явился вдохновителем и основным инициатором принятия в местном Союзе учителей специальных «Руководящих положений по обучению ручному труду».

Однако педагогические интересы Р. Зейделя, особенно в период зрелой научной деятельности, не ограничивались только проблемами ручного труда и трудовой школы. В 20-е гг. XX в. он занимался изучением вопросов гражданского воспитания, в основу которого ставил общечеловеческие ценности. Мысли Р. Зейделя по этому поводу оказали значительное влияние на развитие социальной педагогики.

Приведенный ниже отрывок из популярной работы «Ручной труд как краеугольный камень гармонического образования» дает вполне ясное представление о понимании роли ручного труда в воспитании одним из родоначальников движения трудовых школ.

Р. ЗЕЙДЕЛЬ

РУЧНОЙ ТРУД КАК КРАЕУГОЛЬНЫЙ КАМЕНЬ ГАРМОНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

<...>

II. Задача воспитания

В чем должна состоять задача воспитания и обучения?

В том ли, чтобы воспитывать хороших подданных, как требовал того великий просветитель на троне Фридрих Великий, в своем школьном регламенте? Или в том, чтобы привлечь искусных техников, как того хотел для своих войн Наполеон I? Должно ли обучение образовывать рабочих, приказчиков, ремесленников и подмастерьев, как это нужно фабрикантам, купцам и мастерам?

Нет, не в этом заключаются требования, какие мы предъявляем к образованию. Задача воспитания должна заключаться в образовании людей гармонично развитых.

¹ Зейдель Р. Ручной труд как краеугольный камень гармонического образования: Пер. с нем. СПб., 1909. С. 5—20.

Мы твердо стоим на почве того всестороннего гармоничного развития человека, какое требовалось Аристотелем, Комением, Руссо и Песталотти. Мы отвергаем классовое, сословное образование. Обучение и воспитание должны иметь задачей образовывать людей с гармоничной душой и телом, людей души и сердца, людей разума и характера, знания и умения, воли и исполнения, мысли и дела, силы и нежности, ума и любви, справедливости и чувства обязанности.

<...> Вы, может быть, возразите мне: ваше гармоничное образование людей слишком неопределенно; объясните яснее, в чем оно состоит?

Хорошо же, я выскажусь яснее. Под гармоничным образованием людей понимаю я образование, какое наиболее равномерно удовлетворяет четыре стороны человеческой природы, а именно:

- 1) физическую сторону,
- 2) духовную,
- 3) гражданско-социальную и
- 4) нравственную.

Другими словами: человека следует образовывать равномерным образом в телесном, духовном, профессиональном и нравственном отношениях. В учебных и воспитательных заведениях все члены народа должны быть развиваемы в здоровых телом, самостоятельных духом, полезных своей гражданственностью и нравственными качествами людей. <...>

III. Соответствуют ли целям воспитания учебные и воспитательные заведения?

Раньше чем ответить на вопрос о воспитательном значении обучения ручной работе, я должен предложить следующий вопрос.

Соответствуют ли высказанной нами цели воспитания существующие учебные и воспитательные учреждения? Способствуют ли они гармоничному развитию всех сторон человеческой природы?

Следовательно, я спрашиваю, воспитывают ли начальные школы наших детей гармонично? Обуславливают ли собой четырехклассные школы гармоничное образование? Развивают ли наши мужские и женские гимназии, промышленные и коммерческие училища в юношах и девочках гармоничные основы?

Дают ли наши технические, торговые и профессиональные школы гармоничное образование? Или, наконец, наша высшая школа, наши гордые университеты, дают ли они человеку гармоничное развитие?

Ставить эти вопросы, значит их отрицать. Ни одно из перечисленных заведений не соответствует целям воспитания, ни одно не удовлетворяет вполне четырем сторонам человеческой природы, и еще менее любое из них удовлетворяет требованию равномерного развития четырех этих сторон природы человека. Начальная школа лучше других еще выполняет эту идеальную цель воспитания, но

чем выше мы поднимаемся, тем хуже обстоит дело с осуществлением цели воспитания.

Во всех образовательных учреждениях слишком много внимания обращается на историю и слишком мало на практику, во всех них теория слишком мало идет рука об руку с практикой и слишком много значения придают знанию и слишком мало умению, во всех них слишком много времени посвящается разговорам и слишком мало делу, во всех них развитие тела и воспитание души и сердца слабо поставлены.

В высшей школе в особенном пренебрежении стоят социал-политическое и моральное воспитание, в средних — граждански полезное образование, а в низших — физическое воспитание. Все наши образовательные учреждения не выполняют своей воспитательной цели, и в особенности, не выполняют главного требования педагогики, именно требования в сообразном с природой *образования и воспитания ребенка*.

Это жестокий приговор, но я его должен был произнести, потому что он является неоспоримой истиной. Познание же истины благотворно, потому что подготавливает нас к успехам и к лучшему. Тот лучшего не достигает и за лучшее не борется, кто не познал недостатков существующего. Если бы существующая постановка образования была совершенной, то всякие реформы и нововведения стали излишними.

Обучение ручному труду является чем-то новым, оно требует своего зачисления в круг предметов воспитания; следует, поэтому, доказать, что существующая постановка воспитания крайне нуждается в реформах и усовершенствованиях.

Хотя народная школа (начальная и четырехклассная) лучше других служит гармоничному воспитанию человека, я тем не менее хотел бы показать, насколько этому роду школ недостает еще до полного гармоничного развития, соответственно природным наклонностям детей. Лучше я совершенно умолчу об остальных родах учебно-воспитательных учреждений, хотя критика и была бы несравненно легче. <...>

Физическая, волевая и деятельная натура проявляются особенно в ребенке. Ребенок имеет волю, он много действует и мало мыслит.

Каким же путем школа приходит ему на помощь? Она заботится главным образом о духовной стороне, а именно о стороне пассивно-духовной человека и пренебрегает его физической, волевой и действующей сторонами. Следовательно, приходится ее винить в односторонности; она грешит против натуры ребенка.

Ребенок проявляет живейшую потребность в движении — школа же приковывает его целыми часами к скамье; у ребенка сильное влечение к занятиям — школа принуждает его к бездейственному вниманию, теоретическим разъяснениям и наставлениям.

Что за противоестественность! Какой педагогический грех! В нем внимание стараются возбуждать одними искусственными мерами только потому, что в нем сильно сказывается позыв к движению, к деятельности, потому что от природы он мало или вовсе не питает

интереса к теоретическому обучению. Но такая возбуждаемая искусственными мерами внимательность вызывает столь сильное душевное раздражение, что быстро приводит к переутомлению и ослаблению нервов. Это душевное переутомление и ослабление способствует еще более благодаря длительному сидению, что крайне пагубно отзывается на телесном развитии.

Выращивание тела для целей практической деятельности находится в большом пренебрежении, и вследствие этого в ребенке погибают многие из его душевных, профессиональных и творческих способностей.

Образование стоит в стороне от практической жизни и поэтому скорее отдаляет, нежели подготавливает к ней подрастающего ребенка. <...>

IV. Удовлетворительна ли существующая метода обучения?

Мы видели, что школа не соответствует пока задачам воспитания, и должны поэтому предложить еще вопрос.

Как обстоит дело с ныне существующим лучшим методом обучения? Выполняет ли он требования гуманной, сообразующейся с природными наклонностями ребенка науки воспитания? Сообщает ли он ребенку все необходимые знания и познания быстро, легко и надежно? Возбуждает ли он мыслительную деятельность, волю и энергию? Будит ли он хорошие чувства и добрые пожелания? Мы гордимся методой наглядного обучения и мы в праве гордиться ею, потому что она представляет собой громаднейший успех по сравнению с механическими, догматическими и деспотическими методами повторения слов учителя, бессмысленного подражания, вы зубривания и вдалбливания. Мы с радостью благодарим Комения, Руссо и Песталоцци за то, что они избавили нас от умерщвляющего дух вербализма (т.е. обучения словом) и указали нам на живое наглядное созерцание предметов.

Благодаря такому созерцанию ребенка он должен сам ознакомиться с предметами и научиться самому открывать различные их качества. Он должен самостоятельно делать выводы, высказывать свои суждения и даже доискиваться истины. Только истина, самостоятельно открытая, есть жизнеспособная истина.

В этом заключается цель, преследуемая наглядным обучением. Но в силах ли наглядное обучение выполнить эту прекрасную цель?

Послушаем же!

Вот кусок дерева. Ознакомлюсь ли я с сущностью дерева от одного созерцания? Нет, от одного лишь созерцания я не вполне, а только отчасти ознакомлюсь с деревом. Важнейшие его качества останутся для меня скрытыми. При самом пристальном и умственно напряженнейшем созерцании я не в состоянии буду сказать, твердо ли дерево или мягко, крепко или упруго, гибко или ломко, сучковато

или без суков, смолисто или не смолисто. Но если я захочу узнать эти для практической жизни и для культуры человечества в высшей степени важные качества дерева, мне для выбора представляется только один способ: *я должен его обработать*. Я должен его резать и пилить, гнуть и ломать, стругать и буравить, долбить и колоть, обстругивать и вырезывать, скоблить и вертеть, красить и замазывать.

Только через обработку узнается сущность, душа и характер дерева.

То, что я говорил относительно дерева, остается в силе, когда мы обратимся к металлам или минералам или к естественным продуктам из животного или растительного царства, к шерсти и бумаге, ко льну и шелку или же к произведениям рук человеческих. <...>

V. Обучение ручному труду и физическая природа человека

<...> Для ясного уразумения воспитательного значения ручного труда нам предстоит еще ответить на один вопрос: удовлетворяет ли поставленное на педагогических основаниях дело обучения ручному труду физическую природу человека?

Освежите в своей памяти свою молодость! Присмотритесь к детям! В какие минуты своего детства были вы наиболее счастливы? В какие минуты все дети бывают наиболее счастливы? Счастливее всего дети бывают тогда, когда они чем-нибудь заняты, работают, что-либо строят или разрушают. Да, разрушают! Это дурно, не правда ли?

Успокойтесь! Не забудьте, что склонность к разрушению у детей есть ничто иное, как недоразвитое, неудовлетворенное, ничем не руководимое властное влечение к деятельности и созиданию. Дитя со склонностью к разрушению есть мститель и судья над нашими ошибками в воспитании. Станем же в детях развивать и руководить его влечением к созиданию, и оно перестанет разрушать.

Как дети счастливы, когда им позволяют возиться лопатой, метлой, топором и молотком, ножом и пилой, стамеской и буравчиком, струганом и подпильчиком, ножницами и иглой! Как блестят у них глаза. Как вздымается высоко у них грудь от удовольствия, радости, счастья.

Ребенок с его усиленным обменом вещества чувствует потребность что-нибудь делать. Обучение ручному труду удовлетворяет эту потребность и ведет ребенка ко всему доброму и хорошему, тогда как все наше семейное и школьное воспитание подавляет в детях склонность к деятельности и делает из них лентяев и тунеядцев, проводящих время за чтением пустых книжек. Их энергия умерщвляется, а не укрепляется и не развивается. А раз ослабела энергия физическая, то следом за этим быстро наступает и ослабление душевных и нравственных сил.

Благодаря обучению ручному труду устраняется сидение на одном месте, что столь противоречит натуре ребенка и причиняет его

здоровью столько вреда. Даже самые худшие школьные скамьи не станут причинять детям какого-либо вреда, если они не принуждены будут сидеть на них слишком долго и если им будет дозволено работать в мастерской за токарным или столярным станком или в питомнике среди деревьев. Поставленный на педагогических основаниях ручной труд в саду, в поле или в лесу, конечно, входит в состав полного обучения ручного труда. <...>

Уже давно чувствовались и сознавались недостатки одностороннего, теоретического школьного обучения. Для устранения их в училищах было введено обучение гимнастике. Это было и правильно и хорошо, но обучение гимнастике не может заменить обучения работе, и не может оно также сообщать гармоничного образования. Хорошо поставленное обучение труду может делать излишним обучение гимнастике, но никак не наоборот. Во всяком случае обучение гимнастике не может развивать руку и все те мышцы и двигательные нервы, кои упражняются при производстве работы. <...>

VI. Обучение ручной работе и душевная сторона человека

<...> На первый взгляд может казаться, будто ручная работа совершенно не может играть никакой роли в деле развития души. Ее предлагают как целительное средство для устранения недостатков и вреда, причиненных односторонним душевным развитием. Но обучение ручному труду есть не только целительное средство от недостатков и вреда, причиняемых душе школьным обучением, но оно является в то же время и лучшим средством для душевного развития. <...>

Душа входит и укрепляется в теле лишь под воздействием чувства и силы. Следовательно, чем более чувства и силы развернется во время какого-нибудь обучения, тем оно будет сильнее образовывать душу. Обучение же ручному труду возбуждает наибольшее число чувств и сил человека и является поэтому наиболее полезным из всех.

При современном обучении знаниям ученик во многих случаях обязан только смотреть, слушать и напрягать свою память, может очень часто оставаться совершенно пассивным душою; при обучении же ручному труду он никогда не может оставаться пассивным, он должен душевно созерцать и слушать, он должен иметь волю и осуществлять ее. При современном обучении знаниям ученик может и не напрягать свои мысли, а только удерживать в своей памяти пересказанное и передуманное преподавателем; при обучении же ручному труду ученику вменяется самому думать, самому наблюдать, самому составлять суждения и самому же делать.

Во время обучения ручному труду, при фабриковании вещей ребенок не только сам должен созерцать и слушать, осязать и чувствовать, нюхать и вкушать, но и пользоваться кистью руки и всей рукой, ступней и ногой, торсом и головой, напрягать силу мышления и воли. <...>

Только когда мы выходим из школы, мы начинаем понимать, как мало цены за приобретенным благодаря современной постановке обучения знанием и как мало практического смысла дало нам такое учение по книжкам. Мы кичимся пройденной школой и воображаем себя очень умными и мудрыми, но мы страшно невежественны и неумелы практически. Только посредством собственных упражнений и самостоятельных практических работ приобретаем мы живые познания и плодотворное умение. Сильным, плодотворным знанием является только то, что приобретается нами из области знания, познания и умелого обращения благодаря собственной практической работе; и только то, что прошло у нас через голову, руку и ногу, становится нашим достоянием, это мы можем и знаем. <...>

Когда ребенок на уроке ручному труду складывает коробочки и ящички из кружков и квадратных дощечек, когда он, следовательно, возится над этим кружками и квадратами, он вскоре же постигает скрытые свойства круга и квадрата, и математические истины не останутся для него противными мертвыми формулами. <...>

Обучение ручному труду лучше и вернее ведет детей к душевной самостоятельности, потому что оно учит самостоятельно наблюдать, оценивать, испытывать, проверять, сравнивать и находить. <...>

Кто же те, кто двигает вперед свет? Это не те люди, которые бродят по дорогам, уже раз проложенным, но те, которые прокладывают новые пути. Только эти оригинальные умы двигают вперед человечество и приносят пользу своему народу.

Разовьем же поэтому в юности при помощи обучения ручному труду душу оригинальную, свободную, так как только такая душа энергична, жива и способна к прогрессу.

VII. Обучение ручному труду и гражданско-социальная природа человека

Школа должна служить жизни. Не для школы, а для жизни надо учиться. Отвечает ли этому требованию обучение ручному труду? Необходимо ли оно, чтобы образовывать граждански применимых людей?

Современной школе ставится в упрек, что она слишком мало служит жизни, и упрек этот, к сожалению, не может быть снят с нее. Фактически верно то, что школа губит много дарований и сил, потому что они остаются без упражнения. Но раз дарования зачали, они с трудом могут быть вызваны вновь к жизни и редко вполне расцветают. Следовательно, они расслаблены или совершенно разрушены. Это является несчастьем для одаренных талантом, а для человечества потерей.

<...> В плохой школе дети оригинальные и даровитые всегда бывают худшими учениками. *Средние же способности, подвигаются наиболее успешно* в книжном учении, в затверживании знаний на память. Но такие образцовые ученики не оправдывают обыкновенно в

жизни возлагавшихся на них надежд и «плохие» ученики в жизненной борьбе вырастают в значительные люди.

В этом явлении не виноваты дети, а вся вина ложится на школу. Оздоровим же школу при помощи введения обучения работе, чтобы она соответствовала природе ребенка и чтобы дети способные не были в ней худшими учениками! <...>

Обучение ручному труду отвечает не только запросам граждански-социальной природы человека и оно не только лучшая подготовка к профессиональной жизни, но оно в то же время и лучшее средство в деле удачного выбора профессии.

Как невыразимо труден бывает выбор профессий! Для правильного выбора следовало бы изучать способности и наклонности детей. Но кто изучает их, кто стремится их изучать при современной постановке школы? Да и сам ребенок не знает их, не знают родители, не знают и преподаватели. На уроках же ручному труду ребенок знакомится с ними лучше всего, а также и родители и воспитатели приобретают более правильный взгляд о талантливых или слабых сторонах ребенка. <...>

VIII. Обучение ручному труду и нравственная сторона человека

<...> Нравственный подъем и усовершенствование воспитанника суть венец дела воспитания.

Всякое знание и умение вне справедливости и любви не только бесполезны в социальном отношении, но даже вредны, потому что оно служит только безнравственному эгоизму. Добропорядочный человек стоит выше науки и искусства; он — венец всех существ. Горе тому учению, которое оставляет в пренебрежении нравственное образование! <...>

Всяким порокам мать есть лень. Это старое правдивое слово. То же можно сказать относительно современных господ и дам из большого света. Кто не хочет нарушать первую заповедь нравственности, тот должен трудиться на пользу общества. Бесполезная суета не есть работа. Хорошим человеком, говорит Золя, будет тот, кто трудится. Я обеими руками расписываюсь под этими словами, хотя и не являюсь поклонником натуралистического направления в литературе, и хотя смысл этих слов взят крайне общий, так как человек во всяком случае хорош, когда он работает. «Занимать людей работой, значит препятствовать им быть порочными», — говорит Фридрих Великий в своем письме о воспитании и раскрывает тем перед нами и другую сторону правды. <...>

Обучение ручному труду возбуждает охоту к труду и удовольствие в труде. Только в труде, а не моральными поучениями можно вызвать удовольствие к работе. Особенно же способно будить удовольствие к работе труд, поставленный на правильных педагогических началах, потому что он отвечает детской натуре, а также потому,

что на нем изготавливаются маленькие вещицы, пригодные для обычного употребления.

Вот, например, дощечка для ключей!

Она может пригодиться в доме, и мама, наверно, обрадуется ей.

И как в самом деле родители радуются, и как горд маленький Ваня, изготовивший ее самостоятельно!

А на что годится сочинение школьника? Какая польза от него? Что за презренная вещь такое сочинение в сравнении с дощечкой для ключей! <...>

Обучение ручному труду есть лучшее средство воспитывать в ребенке самостоятельный дух.

Кого можно назвать хорошим человеком?

Того ли, кто запирается в стеклянный футляр и зла никому не делает? Нет, такой человек не есть хороший. Хорош же только тот, кто творит добро. Деятельность есть путь к нравственности и только в поступках развивается и обнаруживается хороший характер. Кто зло лишь избегает, а добра не творит, тот помещен поэтом Данте в его *«Божественной комедии»* в преддверие ада. Для такого человека небо закрыто, и ему там нет места. <...>

От чего главным образом зависит наше нравственное поведение? От нашей оценки вещей и людей. Но каким путем доходим мы до правильной оценки вещей и людей?

Только через самостоятельную деятельность и творчество. Оценивать скрипача может тот, кто сам немного играет на скрипке, а живописца и его произведения, — кто сам умеет писать и т.д.

С каким пренебрежением проходят многие люди мимо дешевых произведений труда и как разрушают они их, подчас даже преднамеренно!

Если бы они знали, сколько труда и старания затрачено на изготовление каждой, даже самой малой вещи, если бы им самим хоть раз пришлось изготовить такую незамысловатую вещь, они стали бы иначе мыслить и поступать.

<...> А кто не проявляет правильной оценки вещей, тот не сумеет оценивать и людей, приготовляющих эти вещи. Заинтересуем же людей ручной работой, и они научатся ценить по должному рабочего. Тогда настанет пора, когда труд займет почетное место, когда человек трудящийся будет иметь первое право на уважение, счастье и радость, и когда ленивец будет возбуждать к себе одно презрение.

Эдмон Демолен (1852—1907 гг.)

Французский историк, социолог и педагог Эдмон Демолен родился в 1892 г. в Марселе. Он стал одним из инициаторов движения «нового воспитания» — направления реформаторской педагогики конца XIX — начала XX в. Э. Демолен активно пропагандировал идеи всестороннего развития личности ребенка в школе, придавая особое значение развитию воли, инициативы и самостоятельности, физическому и трудовому воспитанию.

Из многочисленной плеяды педагогов-реформаторов того времени Э. Демолен прежде всего выделяется тем, что он предпринял попытку реализовать эти идеи на практике, основав среднее учебное заведение «школа Рош» (L'Ecole des Roches) в провинции Нормандия. Попытка эта оказалась вполне успешной, и очень скоро опыт работы его школы приобрел всемирную известность. В различных частях Франции были организованы учебные заведения наподобие «школы Рош», большинство из которых, включая и собственно школу, основанную Э. Демоленом, существуют вот уже более ста лет, сохраняя статус престижных, элитарных школ.

Необходимость организации учебного заведения, основанного на идеях «нового воспитания», Э. Демолен обосновывал прежде всего с точки зрения социологии. В своей работе «Причины превосходства англосаксонской расы» (1897 г.), переведенной на русский язык под названием «Аристократическая раса» в 1907 г. он выделил систему школьного воспитания как основной фактор, обусловивший гегемонию Великобритании в Европе в XIX в.

В качестве образца для «школы Рош» им была избрана одна из первых «новых школ» — школа, организованная Сесилом Редди в Абботсхольме в 1889 г., где сочетались принципы традиционных для Великобритании элитарных «публик скул» и идеи «нового воспитания».

Основанная Э. Демоленом школа по замыслу автора прежде всего должна была решать задачу воспитания активных, инициативных, свободных граждан, способных впоследствии стать лидерами в государстве и обществе. Она представляла собой частную школу-интернат, расположенную в живописной сельской местности. Нововведения Э. Демолена, по сравнению с традиционными для Франции того времени школами, коснулись всех сторон ее деятельности.

Содержание образования в школе стало носить «реальный» характер: были сокращены курсы древних языков, тогда как время, отведенное на изучение современных иностранных языков и естественных наук, значительно возросло. Важное место в обучении занимала работа в мастерских и на сельской ферме, несмотря на то, что контингент школы состоял в основном из представителей привилегированных слоев общества.

В школе широко применялись активные формы и методы обучения, такие как лабораторные работы, экскурсии, языковые стажировки.

Важным элементом организации школы явилась необычная для Франции система школьного самоуправления, детская скаутская организация.

Как экспериментальное учебное заведение «школа Рош» оказала значительное влияние на содержание реформ среднего образования во Франции в первой половине XX в.

Э. Демолен оставался бессменным директором и руководителем школы вплоть до своей кончины в 1907 г. в Роше.

Ниже приводятся отрывки из его работы «Как воспитывать наших детей», переведенной на русский язык в 1895 г. Несмотря на небольшой объем, эта работа дает представление о том, как Э. Демолен понимал и обосновывал идеи «нового воспитания».

Э. ДЕМОЛЕН

КАК ВОСПИТЫВАТЬ НАШИХ ДЕТЕЙ¹

Обычные воспитательные приемы французских родителей

Мы, французские родители, в воспитании своих детей заботимся о том, чтобы посредством сбережений сколотить для них более или менее значительное состояние; чтобы они вступали в брак с людьми, обладающими не меньшими средствами, чем они сами обладают; и наконец, чтобы они были людьми более или менее «власть имущими». <...>

К чему готовило их воспитание, которое они получили в семье, школе, университетах?

Из них сделали людей способных заниматься свободными (либеральными) профессиями; они могут служить в военной службе. Им вечно твердили, что только эти занятия приличны и для них подходящи. И это говорят не только в среднем сословии, но и в простонародии. От роскошных палат до последней лавчонки и фермы все помешаны на том, чтобы быть чиновниками. По достоверным сведениям известно, что на некоторые места есть тысячи желающих! <...>

Они не обращаются на путь истины еще и потому, что не могут этого сделать: наш французский строй прекрасно может воспитывать чиновников, но он не может почти ничего сделать для воспита-

¹ Демолен Э. Как воспитывать наших детей: Пер. с фр. СПб., 1896. С. 1—30.

ния самостоятельных, предприимчивых и способных бороться с трудностями жизни — людей. Они способны только к беспрекословному исполнению чиновничьих обязанностей и, почти не трудясь, получать в конце каждого месяца определенное жалованье. Поступающий в чиновники может заранее знать всю свою жизнь: в таком-то возрасте он будет помощником столоначальника, в таком-то столоначальником и, наконец, в таком-то возрасте он выйдет в отставку. Единственно чего он не знает, — это дня своей смерти. Невозможно еще более сузить жизненный путь.

Мы, значит, неизбежно приходим к тому заключению, что мы должны иначе воспитывать наших детей, если хотим, чтобы они были способны жить при наступающих новых условиях общественной жизни и чтобы они могли устоять во время перехода к этим новым условиям.

В каком виде представляется вопрос о воспитании при новых условиях общественной жизни

Всеобщность и повсеместность этого перехода к новой общественной жизни делает еще более важным вопрос о воспитании.

Вопрос этот представляется в следующем виде: воспитательные приемы, которые употреблялись до сих пор и заключались в передаче детям своих занятий и своего образа действий, — не могут больше быть такими, какими они были до сих пор. Общепринятые приемы воспитания больше уже не годятся.

Для детей делают все то, что, как думают, может им пригодиться в жизни; то, что самим приходилось, и однако получают последствия совсем не похожие, совсем обратные тому, чего ожидали. Даже наиболее благоразумные, образованнейшие и живущие в наилучшей среде люди, совершенно основательно опечаленные многими неудачами, задают себе вопрос: как же, наконец, воспитывать наших детей?

И вот теперь, может быть, единственно только одна общественная наука не смешалась и не оплошала. Заметьте, что вообще есть как бы какая-то оплошность, какое-то замешательство. Одни как бы стыдятся теперешнего положения дел; другие негодуют; третьи объясняют его разными таинственными причинами. Это, говорят они, злой дух, пронесшийся над миром; это последствия всеобщей испорченности нравов и забвения добрых старых порядков: они негодуют на теперешнее общество, сыплют на него упреками, стараются жить так, как жили их деды, так как убеждены, что именно к такой жизни надо вернуться... и терпят полнейшую неудачу!

Но общественная наука основательнее и доказательнее: из всех явлений, которые она исследует, сравнивает, распределяет в порядке, она знает, что теперь человечество во чтобы то ни стало — и к своему же благу — должно перейти к новой жизни, — что оно долго еще будет жить этой новой жизнью, вместе с которою как бы начинается будущее человечества и заканчивается все его прошлое.

Она видит *причины, направление и последствия* этого перехода к другой жизни, подобного которому собственно еще никогда не было.

Причины этого перехода к другому строю общественной жизни

Итак, во-первых, какие *причины*?

Причины эти заключаются в изменениях, происшедших в способах производства и распределения товаров, иначе говоря, в условиях промышленной деятельности. Прежде производство велось в маленьких мастерских, работали семьями и у себя на дому и сбывали товар небольшому числу местных потребителей: работа была или ручная, или исполнялась с помощью небольших двигателей; приемы были однообразные и часто устарелые; они свято переходили от отца к сыну; нововведений было немного, и они прививались медленно. Соперничать (конкурировать) приходилось только с соседними ремесленниками, так как хороших путей сообщения не было и товаров нельзя было ни далеко вывозить, ни издалека привозить. Соперничество (конкуренция) это, незначительное уже само по себе, намеренно еще ослаблялось целым рядом ограничительных законов, устанавливающих способы производства, число хозяев, подмастерьев, мастеров и пр.

Все было направлено к сохранению образа жизни и передаче его потомству. От того-то воспитание, направленное к сохранению существующих порядков, к соблюдению отцовских заветов и уважению к прошлому, совершенно соответствовало потребностям общества. Поэтому весьма понятно, что воспитание велось именно в этом направлении и что плодами его долго были совершенно довольны.

Но общественные условия совершенно изменились. Теперь производство ведется очень часто в больших мастерских, с помощью двигателей почти неограниченно большой силы, оно служит потребителям, живущим во всех странах мира и число которых, поэтому, может тоже неограниченно увеличиваться. Способы производства постоянно изменяются соответственно непрерывному движению науки. Устаревшие способы вытесняются повсюду разными нововведениями. Надо быть вечно готовым производить больше, производить лучше или производить дешевле, иначе другие могут одержать верх. Вместо прежней тихой и покойной жизни наступила напряженно-лихорадочная и полная разных нововведений жизнь. И важнее всего то, что у нас нет выбора, что мы никоим образом не можем избежать этой новой жизни. <...>

Воспитание, следовательно, не может быть успешным, если оно стремится только к тому, чтобы привязать к семье, к окружающему обществу и к службе: оно может быть успешным только тогда, когда дает понять собственные силы, научает пользоваться этими силами самостоятельно и во всех случаях жизни.

Совершенно обратное явление происходит во Франции в продолжение всего последнего столетия. Говоря о своих детях, родители любят повторять следующие мудрые изречения: «Им следует только придерживаться нашего образа действий. — Семейство и друзья — вот все, что надо для того, чтобы вывести в люди и поддержать в жизни. — Нашим детям надобна хорошая гражданская или военная служба (карьера): это, по крайней мере, — определенный, верный и покойный кусок хлеба. — У нас достаточное состояние, и нашим детям не нужно беспокоиться: у них всегда будут средства жизни, особенно, если они будут получать какое-нибудь жалованье и получают хорошее приданое за женой» и пр. Вот те речи, с которыми мы так хорошо знакомы... и которые, может быть сами когда-нибудь произносили.

Но такие речи начинают звучать как-то лживо. Ни родственники, ни друзья, ни приданое не могут обеспечить будущности большинству людей и их детям. В них нужно развить способности и силы, чтобы они могли с помощью своих личных сил и способностей противостоять борьбе за существование и все меняющимся и возобновляющимся трудностями жизни.

И вот, к сожалению, именно на это и не хватает способностей. Потому что, принимаясь за воспитание детей, очень часто сами не понимают, что такое воспитание, и не знают, как за него взяться. <...>

Чтобы не идти ощупью, чтобы избежать ошибок и печальных недоразумений, надо руководиться опытом. А так как у нас воспитание ведется совсем не так, как его следует вести, то нам надо искать опыта у других народов. Мы должны подражать народам, преодолевшим это затруднение и воспитывающим детей самостоятельных и не надеющихся на родственников, друзей, тепленькие местечки и пр.

Такие народы существуют, и надо быть слепым, чтобы их не видеть. <...> Если вы хотите увидеть ясно на одном примере разницу между человеком воспитанным с помощью новых приемов и с помощью старых и, к сожалению, *наших* приемов, то сравните то состояние, в которое обратили первые из них Северную Америку, и то, в каком находится благодаря вторым — Южная Америка. Это небо и земля; это день и ночь; с одной стороны — общество, направляющееся к неведанному еще доселе развитию земледелия, торговли и вообще всяких видов промышленности; с другой стороны — общество отсталое, погрязшее в дрязгах и тине, в праздной городской жизни, в чиновничестве и государственных заговорах. На Севере — нарождающееся будущее; на Юге отживающее прошлое. <...>

В чем же состоят новые воспитательные приемы?

Прекрасно, но как же поступают эти народы со своими детьми? Посредством каких воспитательных приемов им удастся добиться блестящих результатов?

Мы это сейчас увидим.

Первый воспитательный прием. У этих народов родители не считают себя вправе думать, будто дети нераздельно принадлежат им, словно какое либо имущество, будто дети — нечто вроде прибавки к ним самим. Напротив, среди них царит убеждение, что дети — существа, которые как можно скорее должны сделаться независимыми. Поэтому родители больше всего заботятся о том, чтобы ускорить необходимое освобождение детей и поставить его в наивыгоднейшие условия. <...>

Второй прием. У этих народов родители обращаются с детьми сызмала, как со взрослыми и притом посторонними детьми. Благодаря такому обращению дети весьма быстро превращаются в настоящих людей. <...>

Третий прием. У этих народов родители, принимаясь за детское воспитание, имеют в виду наступающие жизненные условия, требования и нужды будущего времени, а не условия и нужды отжившего. Им и в голову не приходит кроить детей по своему образу и подобию, для той среды, в которой пришлось вырасти родительскому поколению. <...>

Четвертый прием. У этих народов здоровье детей составляет предмет самых усиленных родительских забот. Достоинно однако замечания, что англосаксонские родители и тут поступают значительно иначе нежели мы; не жертвуют напр. детским здоровьем, когда дело коснется ученья, экзаменов, пребывания в городе и т.п. <...> Но преследуя свои цели, они не прибегают к переутомлению ребят однообразными комнатными, гимнастическими упражнениями и фокусами, в конце концов только расслабляющими организм. Они весьма искусно сообразуются с нормальными условиями физического развития. <...> Я думаю, что английские игры бесспорно могут успешно помогать физическому развитию. Они при том развивают самообладание, так необходимое для желающих выйти победителями из жизненной борьбы. <...>

Пятый прием. Но это еще не все. У этих народов родители приучают детей сызмала к практической деятельности, к умению самостоятельно вести свои дела и умело распоряжаться своим маленьким имуществом. Они не боятся отпускать даже маленьких детей самих из дому, они дают им поручения, исполнение которых доступно детским силам, иногда даже замысловатые. Подобный воспитательный прием повергает в изумление французов, посещающих Англию и Соед. Штаты. Англосаксонские родители в свою очередь не могут взять в толк, чему тут можно или следует удивляться, настолько усвоенный воспитательный прием кажется им простым и естественным, настолько он согласуется с сущностью их воспитательной системы, приготовляющей не чиновников, не офицеров, а только и прежде всего людей. Но ваше изумление возрастет еще более, когда вы узнаете, что эти родители обращаются с девочками по тем же причинам точно так же, как и с мальчиками.

Шестой прием. У этих народов родители всегда учат детей какому-либо ремеслу. Вообще англосаксонские родители не находят разумным презирать ручной труд, к которому мы по каким-то странным причинам считаем нужным относиться свысока. К их счастью им удалось уже давно освободиться от такого старинно-вредного заблуждения, для нас лично более гибельного, чем сотни поражений на поле битвы. По их здравым взглядам ремесла и вообще всякие трудовые занятия не могут быть неблагородными или особенно благородными. Зато они убеждены и убеждение совершенно справедливо, что существуют люди способные к труду и люди никуда негодные, люди труда и беспробудные лентяи. Сыновья английских лордов могут сделаться и постоянно делаются то фермерами, то фабрикантами, то купцами, нисколько не искореняя своего достоинства подобными, на наш взгляд, ужасными поступками. <...>

Седьмой прием. Укажу еще на одну характеристичную черту рекомендуемой воспитательной системы. Родители, применяющие ее, следят за ходом науки и жизни настолько энергично, что обгоняют своих детей в знании всех новостей и открытий. Да оно иначе и не могло бы быть в том обществе, где мысли всех заняты будущим, а не прошедшим, где промышленные, данные самой жизнью и беспрестанно развивающиеся профессии возбуждают несравненно больший интерес, нежели профессии по самой своей сущности неподвижные, какова напр. чиновничья, где наконец, общество движется вперед, главным образом, благодаря личной инициативе. Эти характерные для всего общества черты замечаются в каждом англосаксонце, неустанно заботящемся о том, чтобы собрать и объединить нужные, строго проверенные факты. От своих газет и журналов он не ждет забавы, не требует от них многосумных теорий, а довольствуется подбором полезных фактов, стройно объединенных каким-либо общим, бесспорным принципом.

Восьмой прием. Что еще делают англосаксонские родители? — В обращении с детьми они пользуются лишь очень редко правом сильного над ними и употребляют власть только в исключительных случаях.

Следовательно, и тут, как и всюду, они обращаются с детьми как с людьми взрослыми и вполне самостоятельными. Они убеждены, что воспитать дельного, разностороннего и сознательного человека путем постоянного принуждения и гнета невозможно, и убеждены, разумеется, совершенно справедливо. Не менее основательно и другое их убеждение, гласящее, что воспитывать и развивать человека можно, только заинтересовывая и завлекая его. Подобные убеждения, естественно, не позволяют англосаксонским родителям злоупотреблять авторитетными приказаниями в ущерб дружеским советам и убеждениям, при помощи которых они находят возможным всякого ребенка наставить на путь истины.

Девятый прием. Я приберег к концу самый важный и имеющий наибольшее значение воспитательный прием. Он состоит в следующем: дети убеждаются, что родителям и в голову не придет устраи-

вать их положение. Конечно, ничего подобного вы не найдете в нашем отечестве. Французский обыкновенный папаша на вопрос, что станет он делать со своим сыном, предупредительно ответит: я сделаю из него чиновника или что-нибудь в этом роде. Даже более: обыкновенный папаша считал бы себя дурным отцом, если бы ему не удалось обеспечить для своего сына какого-либо будущего. Лишнее прибавлять, что такой отец сочтет своим неперменным долгом оставить наследство своим детям. Ничего подобного не сделает ни англичанин или американец, убежденные, что каждое поколение обязано своими силами и своим личным почином создавать для себя положение. <...> Недавно мне пришлось перечитать переписку Франклина. Между прочим, вот что он говорит об одном из своих сыновей, не выдававшим особенной энергии для устройства своего положения: «Я его образумлю, писал Франклин, мой образ жизни покажет ему, что необходимо отложить в сторону всякие надежды на наследство». Но самая мысль о лишении своих детей наследства приводит вас в смущение и кажется несколько странной. Ваши нежные родительские чувства возмущаются. Тем не менее вы не правы, так как забываете, что англосаксонский родитель, не оставляя после себя потом и кровью сколоченного состояния, в действительности дает своим детям несравненно более, нежели самый заботливый французский отец. Он одаряет своих счастливых детей тем, чем никто из нас не в состоянии одарить наших. Своим обращением и воспитательной системой он вдыхает в них дух бешеной, не признающей препятствий инициативы, которой нам не купить за все золото, скопленное нами путем таких отчаянных лишений. Мы нищенствуем, господа, мы проповедуем и практически применяем безнравственную систему бесплодия, мы губим нашу нацию, и все это только для того, чтобы наши дети могли жить на чужой счет и бить баклуши. <...>

Несколько выше я уже назвал прием, заставляющий молодежь искать свое будущее трудами только своих рук, основным педагогическим приемом англосаксонских родителей и теперь снова готов повторить то же самое. В самом деле, этот прием сосредоточивает в себе и определяет всю рекомендуемую воспитательную систему. Он же является и ее центральным двигателем, так что с его исчезновением рискует рухнуть вся система. Все перечисленные приемы воспитания тесно и неразрывно с ним связаны. В нем родители находят источник силы, дающей им возможность придерживаться своих оригинальных педагогических приемов. Впрочем, молодежь и со своей стороны не остается безучастной к применяемой к ней системе воспитания: она сознательно не потерпела бы стеснения своих нужд и интересов и постановки воспитания в тесные административные рамки так, как это лишило бы ее тех преимуществ, которые одни могут доставить успех в жизненной борьбе.

Наоборот, если наша воспитательная система построена совершенно обратным образом, то это только потому, что мы всюду, так сказать, суемся со своим вредным содействием: мы женим, устраиваем наших детей, даем им приданое.

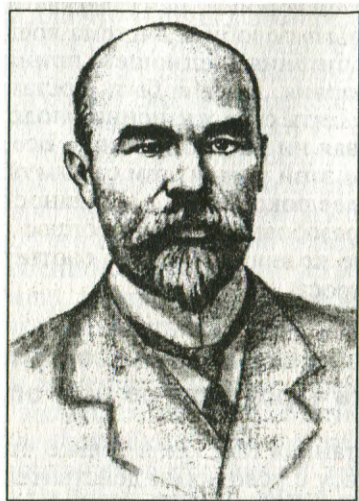
В самых важных жизненных обстоятельствах мы стараемся прибрать их к рукам. И дети покорно подчиняются нашим посягательствам на их индивидуальность, свободу и независимость, так как за все эти богатства дается хорошая цена: легкая и беззаботная жизнь.

Я показал, насколько подобная система вредна и опасна. Существенной задачей воспитания, желающего принять в расчет наступающие жизненные условия, должна быть постановка наших детей в необходимость составлять себе жизненное положение собственным трудом, не рассчитывая ни на чью помощь. Все, кто не станет стремиться к разрешению этой задачи, тем самым обречется на жизненный неуспех, тем более роковой, что, в сущности, весь социальный вопрос сводится на разобранный нами вопрос о воспитании, такое или иное разрешение которого вызовет соответствующее разрешение социального вопроса.

Только указанные приемы воспитания могут отвратить угрожающую нам опасность

Молодежь, воспитанная так, как я только что показал, физически сильная, свыкшаяся с условиями действительности, привыкшая считать себя взрослой и рассчитывать во всем на свои собственные силы, — такая молодежь с легкостью преодолевает трудности жизни. Ей даже нравятся эти трудности, она чувствует в них потребность, в случае необходимости с честью одерживает над ними победу и вообще с тем победоносным оружием, которое получено ею от воспитания, чувствует себя перед лицом их совершенно покойно... <...>

Василий Порфирьевич Вахтеров (1853—1924 гг.)



Василий Порфирьевич Вахтеров, известный деятель народного образования, педагог и методист, обогативший различные отрасли педагогической науки, особенно начального обучения и воспитания, родился в 1853 г. в семье консисторского сторожа-вахтера в г. Арзамасе. По окончании Арзамасского духовного училища он поступил в духовную семинарию в Нижнем Новгороде. Знакомство с идеями народников резко изменило дальнейшую судьбу В.П. Вахтерова, и под влиянием К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова и журнала «Учитель» он пришел к мысли, что лучшей формой служения народу является деятельность народного учителя. В.П. Вахтеров оставил семинарию и пошел в народные учителя. Он сдал экзамен на домашнего учителя, чтобы иметь право работать в начальной школе, и в 1872 г. получил место учителя в городском начальном училище г. Васильурска, а затем — учителя уездного училища в г. Ардатове. С этого времени вся жизнь В.П. Вахтерова была связана со школой и педагогической наукой.

Одной из важнейших идей, на которой В.П. Вахтеров акцентировал внимание педагогической общественности, была взаимосвязь педагогики с другими науками о человеке. Он полагал, что педагог, пользуясь своими наблюдениями, может присоединить к ним данные психологов, антропологов, биологов и других ученых, что позволит воспитание ребенка тесно увязать с законами его развития, а методы и материал обучения привести в соответствие с возрастными особенностями воспитанника.

Другая плодотворная для педагогики идея, которую разрабатывал В.П. Вахтеров, была идея развития ребенка. В книге «Основы новой педагогики» (1913 г.) он изложил свое понимание идеи развития, сформулировал на ее основании концепцию, получившую название «эволюционная педагогика», представил обучение и воспитание как единый процесс. В.П. Вахте-

ров, понимая идею развития в широком смысле слова как развитие индивидуума, как биологическое развитие рода и как исторический процесс, полагал, что «эволюционная педагогика», опираясь на философское понимание эволюционного развития всего живого в направлении от низших и простейших форм к высшим и сложнейшим, позволит активно содействовать превращению низших качеств и побуждений, сохраняющихся в генетической памяти ребенка от отдаленных предков, в высшие.

Еще одна важная педагогическая проблема, которой В.П. Вахтеров уделял большое внимание — это изучение возрастных и индивидуальных особенностей детей. В решение этой проблемы ученый вносит новые подходы, подчеркивая, что индивидуальные и возрастные особенности детей проявляются в их технических способностях, речи, интересах, любознательности и т.д., что можно выявить различными методами: анкетированием, статистическими методами, сравнительно-сопоставительным анализом результатов, полученных другими исследователями, и т.д. Такой подход позволил В.П. Вахтерovu наметить типологию учащихся по преобладающим склонностям, а также показать изменения склонностей под влиянием обучения и воспитания.

Наряду с разработкой общепедагогических проблем, В.П. Вахтеров акцентировал свое внимание на методических вопросах, был известен педагогической общественности как методист-новатор начальной школы, особенно по русскому языку. Опираясь на особенности познавательной деятельности учащихся разного возраста, ученый подчеркивал, что у детей могут преобладать различные виды памяти — зрительная, слуховая, графическая, — поэтому необходимо использовать такие методы, которые опираются на все виды памяти, что должно способствовать лучшему усвоению материала всеми учащимися. Такой подход В.П. Вахтерова получил отражение в его методике начального обучения, учебниках и учебных пособиях, наиболее известными из которых являются «Предметный метод обучения» (1907 г.), «На первой ступени обучения. Методическое руководство к "Букварю" автора» (1903 г.) и др.

Огромную популярность среди учителей и деятелей народного образования приобрела и общественно-педагогическая деятельность В.П. Вахтерова. Последовательно и методично он выступал на различных педагогических совещаниях, заседаниях и съездах, где, опираясь на статистические данные, с глубоким знанием действительного положения школы и учителя доказывал возможность и необходимость всеобщего обязательного обучения. В его книге «Всенародное образование» (1916 г.) разработке этой проблемы была посвящена специальная глава. Не оставил В.П. Вахтеров без внимания и другую важнейшую проблему, которая активно дискутировалась в печати и на различных педагогических форумах, — проблему соотношения общего и профессионального образования. Он был в числе тех педагогов, кто последовательно отстаивал общеобразовательный характер школы. Вместе с тем он считал необходимым введение в школе уроков труда, ознакомления учащихся с трудовыми навыками и процессами, так как, по его мнению, школа должна не только всесторонне развивать детей, но и готовить их к выбору в будущем специальности, выявляя их способности, склонности, интересы и возможности.

После Октября 1917 г. В.П. Вахтеров много работал над совершенствованием своих учебных книг, преподавал на красноармейских курсах по подготовке учителей школ II ступени, на педагогическом факультете 2-го МГУ. Умер В.П. Вахтеров в апреле 1924 г. в Москве.

В.П. ВАХТЕРОВ

ОСНОВЫ НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ¹

<...>

Глава II

Стремление к развитию

Новая педагогика не станет требовать одного шаблона и одной программы для всех детей. Она будет исходить из того положения, что способности детей различны и что стремления их к развитию также нетождественны. Теперь нельзя уже утверждать, как это делал Локк, будто все люди рождаются с одинаковыми способностями и все зависит только от одного воспитания. Ни один ребенок не тождествен с другим. Каждый из них уникален в своем роде. Каждый из них не копия, а оригинал. Каждый одарен различными способностями, в различных сочетаниях и в различных степенях. Притом даже одна и та же способность у одного проявляется в одном возрасте, а у другого — в другом. Неодинаково действует на них даже совершенно одинаковая обстановка. На одного ребенка производят впечатление одни явления, а на другого — другие. Одного более интересуют зрелища, а другого — звуки. Даже родные братья, даже близнецы иногда очень резко отличаются один от другого во всех отношениях. Нельзя найти хотя бы двух детей, у которых была бы совершенно одинаковая история их души: всегда найдется разница в наследственности, разница в условиях развития и в личных переживаниях. У каждого свое стремление к развитию, на котором отразились и история его предков, и его личные переживания.

Стремление к развитию не есть нечто, однажды навсегда данное ребенку. Оно определяется не только наследственностью, оно направлено не только к повторению некоего стереотипа расовых признаков, не только фамильных, наследственных свойств; но оно вносит в жизнь свою долю нового, оригинального, личного, того, что еще не было ни у одного предка, ни в семье, ни даже в целой расе. Задатки этого нового и оригинального ребенок приносит в жизнь еще при рождении; но он развивает прирожденные оригинальные черты уже под влиянием внешней среды, включая сюда и общество, и школу, и воспитание, под влиянием опыта и всех личных переживаний. Под воздействием внешней среды в ребенке точно так же возникает стремление не только к шаблонному развитию, типично-

¹ Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М., 1990. С. 520—532.

му для всех людей его расы и его класса, но еще и к развитию индивидуальных, ему одному принадлежащих свойств в их своеобразных сочетаниях, ни у кого другого не повторяющихся вполне точно. И все это вместе объединено в одно нераздельное живое целое, индивидуальное, не скопированное, а оригинальное. И как бы смутно ни было в ребенке стремление к развитию, оно вполне индивидуально. Каждый стремится к развитию по-своему.

Отсюда неисчерпаемая способность расы ко всевозможным изменениям, и в том числе к прогрессивному развитию. И стало быть, кто пренебрегает индивидуальным стремлением к развитию, тот задерживает прогрессивное развитие расы. Ввиду этого новая педагогика требует, чтобы школьное образование было достаточно эластично, чтобы оно давало простор здоровым, ясно выраженным индивидуальным особенностям каждого ученика. Все положительное, ценное из личных дарований и наклонностей, как бы оригинально оно ни было, должно быть развито. Идеальным воспитанием было бы, если бы дети воспитывались в идеальной среде, которая будила бы только одни хорошие (но зато все хорошие) стремление и задатки и не возбуждала бы дурных пережитков, атавистических наклонностей и задатков, бывших полезными для наших отдаленных предков, но ставших вредными в наш век.

При этом существенно важно иметь в виду не отдельные временные, нередко очень быстро, как в калейдоскопе, меняющиеся желания ребенка, а уловить самое основное, наиболее устойчивое его стремление, ту красную нить, которая проходит через все его временные увлечения, то оригинальное, что обусловливает индивидуальность ребенка, что станет центром, объединяющим все его интересы и наклонности. При этом придется брать в расчет и те наклонности, какие проявились раньше, и те, какие проявились теперь, и на основании предыдущего предвидеть по возможности то, что пока еще ждет своего проявления в будущем. Это сделать нелегко. Воспитание — это самое трудное из искусств, и притом требующее беззаветной любви к ребенку. И сейчас на этом пути стоят непреодолимые преграды в виде шаблонных программ, экзаменов, всевозможных формальностей, господствующих в школе и идущих в школу извне, а школьные требования не могут не отразиться и на семейном воспитании. Но когда-нибудь эти преграды будут снесены, и тогда педагог будет художником своего дела и, как художник, проникнет в основное, господствующее индивидуальное стремление ребенка и положит его в основу своей работы.

Действуя таким образом, школа будущего станет служить во благо и самого ученика, и общества, в котором ему придется жить, когда он вырастет. Большое благо сознавать, что мы не являемся шаблонными, стереотипными копиями, а представляем из себя и нечто своеобразное. Большое благо работать там, куда влекут нас и наши преобладающие предпочтения, и наши индивидуальные способности. Хорошо и тому обществу, где на каждом общественном и трудовом посту стоят люди, любящие свое дело, считающие его своим

призванием. Там не пропадают самые ценные богатства, какие только есть в мире, — людские дарования. Там наилучшие условия для поступательного движения вперед.

Старая педагогика, рассматривающая ребенка лишь как материал для развития, заботилась только об одном: научить; новая педагогика должна заботиться о том, чтобы ребенок хотел научиться. Старые педагоги учили детей языкам, наукам, искусствам, правильному мышлению, правильной речи, хорошему вкусу. Ребенок был для них материалом для обработки, а сами они мастерами; в лучшем случае ребенок был существом, предназначенным для дрессировки, а учитель чем-то вроде Анатолия Дурова, воспитывающего для сцены своих свиней, собак и мышей. Новые педагоги, зная, что главное дело — в стремлении самого ребенка к развитию, прежде всего будут заботиться, чтобы ребенок сам захотел изучить языки, науки и искусства, сам стремился выработать правильное мышление, правильную речь и хорошие вкусы.

Если старая школьная педагогика отвечала только на один вопрос: что должен знать и уметь ученик такого-то возраста и такого-то класса, то новая педагогика постарается ответить на другой вопрос: что в данный момент лучше всего отвечает естественному и нормальному стремлению ребенка к развитию? Если официальная школьная педагогика основывает все обучение на послушании, то новая педагогика — на естественном стремлении ребенка к прогрессивному развитию и на его интересах как выразителях этого стремления.

Старая педагогика изобрела только одно чисто внешнее побуждение к послушанию и к занятиям — экзамены и дипломы. Удовлетворительно выдержанный экзамен и диплом дают желанное право не заниматься больше науками и языками, обозначенными в дипломе, и обыкновенно знаменуют прекращение дальнейшей научной работы. Новая педагогика не будет нуждаться ни в экзаменах, ни в дипломах, ни в наградах, ни в наказаниях и ни в каких внешних искусственных стимулах: она станет культивировать только внутренние стимулы, вытекающие из естественного стремления к развитию, и основываться только на них.

То, что в области нравственности было провозглашено еще Вольфом, поставившим на место незыблемых догм человеческое совершенствование, новая педагогика должна поставить в основу воспитания. Сюда можно было бы применить слова, сказанные когда-то Лессингом о том, что если бы перед ним в одной руке держали поиск истины, а в другой — саму истину и предложили бы ему то или другое на выбор, то он предпочел бы путь к истине самой истине.

Новая педагогика сбросит с плеч ученика весь ненужный багаж устарелых требований, весь балласт знаний, потерявших в наш век всякий педагогический интерес и всякое значение; она пойдет за современной жизнью и естественным, здоровым стремлением самого ученика, будет развивать в нем жажду все новых и новых знаний, соответствующих потребностям и идеалам века. Она не даст ему полных, исчерпывающих современную науку знаний, но она

приоткроет завесу, скрывающую знания, укажет путь, а главное — возбудит умственный голод в ребенке. Ее лозунгом будет: все для гармонического развития нормальных природных задатков ребенка, соответственно со стремлением ребенка к прогрессивному развитию, все — добровольными усилиями самого ребенка, и ничего насильем.

Из всех современных идей я не знаю ни одной, которая бы возбуждала такое стремление, страстное и всевозрастающее желание исследовать детскую природу до самых глубоких ее корней и коренным образом перерешить педагогические проблемы, как эта уверенность в присущем ребенку стремлении к развитию.

Этой идее принадлежит будущее, потому что она толкает людской род все вперед и вперед по пути прогрессивного развития, а современная жизнь показала, что народы, выступающие на дорогу прогресса, богаче, умнее, просвещеннее, здоровее, нежели остальные народы. Идеи же, служащие на пользу людям, выживают, развиваются и распространяются, а идеи вредные и бесполезные исчезают.

Изучение активности в развитии ребенка

Педагоги любят сравнить ребенка с нежным растением, а детскую школу — с садом. Это сравнение при всех своих достоинствах не выражает, однако, самой основной черты ребенка — его активности. Растение почти неподвижно, а ребенок — само воплощение движения, не знающего ни отдыха, ни покоя. Он похож на растение разве только тогда, когда он спит. В бодрственном же состоянии он бегаёт, работает руками, говорит, поёт, кричит, является самым беспокойным элементом в семьях, любящих тишину и порядок.

Во главу всего воспитания и даже в основу всей жизни мы ставим развитие. Но ученик развивается не только тогда, когда он читает или слушает учителя, но и тогда, когда он так или иначе реагирует на то, что видит или слышит. Ученик развивается, когда он сам действует. Он должен ответить делом, своим делом, на всякое впечатление. Движение, труд, действие, упражнение — вот одно из звеньев, через которые должен пройти каждый урок. Каждое впечатление, каждую мысль, каждый образ, каждый урок ученик должен так или иначе выразить в слове, в письме, в черчении, в рисовании, в ручной работе, в игре, если вы хотите, чтобы это впечатление оставило полный след в развитии ученика, оказало влияние на его ум, характер, волю, на его жизнь. Если ученик только слушает вас и ничем не реагирует на ваши слова, ваши труды, ваше время, время и силы ученика потеряны наполовину. Мало даже одного наблюдения, хотя наблюдение дает больше, чем одни слова. Плохо, если ученик может сказать о чем-нибудь только то, что он читал, или слушал об этом, или даже видел это. Надо, чтобы он мог еще сказать: «Я об этом рассказывал», или «Я это рисовал», «Я сам делал этот опыт», «Я работал над этим в лаборатории, в мастерской», или «Я об этом пи-

сал», «Я составил конспект этой книги», или «Я этому учил своего товарища», или «Я это сделал из бумаги, из дерева», «Я это сам измерил шагами, аршином, метром», «Я это взвесил» и т.д.

Все наблюдения над детьми показывают, что дети неудержимо стремятся каждое свое впечатление и наблюдение выразить внешним образом. Отсюда их любовь к рисованию, лепке, строганию, резанию, строительству всякого рода, играм и пр. Всеми этими способами они стремятся выразить впечатления и образы, живущие в их душе. Как бы грубо ни было исполнение, оно при помощи живого детского воображения отлично воплощает внутренний образ и вполне достигает своей цели. Это тот самый путь, которым пользуется природа, чтобы приготовить ребенка к исполнению его будущих обязанностей.

Но во всех отраслях науки и искусства мы встречаемся с такими явлениями, что истины, высказанные гениальными людьми, ждут десятки и сотни лет своего применения в жизни. Так было и в данном случае. И сейчас еще во многих школах все рассчитано только на слух и немного на зрение учащихся. Учитель объясняет урок, реже показывает что-нибудь для иллюстрации объяснений, а ученики сидят неподвижно, потому что всякое движение считается помехой тому единственному делу, которое они обязаны делать: слушать учителя или смотреть в книгу. В недалеком прошлом — чуть не вчера — все предметы изучались только по учебникам. Девятилетний ребенок слушал и повторял, ничего не понимая, заповедь «не прелюбы сотвори» и туманные ее объяснения. Учитель боялся делать какой-нибудь опыт и еще менее думал о том, чтобы дети сами приняли участие в этом опыте. К счастью, прошли те времена, когда люди смотрели на жизнь и практическую деятельность как на суету сует, когда уйти от общественной деятельности и от людей и погрузиться в самосозерцание считалось самым важным шагом к самосовершенствованию. Проходят и те времена, когда единственно ценной вещью считался разум. Теперь люди приходят к убеждению, что мысль и поступок, впечатление и реакция, умственная жизнь и практическая деятельность должны быть связаны неразрывно друг с другом и одна переходить в другую и помогать ей. Когда у отдельных предков наших впервые появились зачатки разума в степени, отличающей их от окружающих животных, этот разум служил им в борьбе за их существование. Удачная мысль, какая-нибудь хитрая выдумка сейчас же превращались в практическое дело. Эта неразрывная связь между впечатлением, мыслью и делом повторялась столько миллионов раз, во стольких миллионах поколений, нам предшествующих, что уже по этому одному, если бы даже не существовало других, еще более глубоких оснований, она, закрепленная наследственностью, стала нашей природой. И теперь порывать связь между умом и волей, между мыслью и движением, между умственной работой и практическим делом было бы, и особенно в деле воспитания, крупной, непоправимой ошибкой. Эта мысль столь естественна, что народные массы, которые собственно и поддерживают жизнь на зем-

ле, всегда на первый план выдвигали труд и практическую деятельность. Для них жизнь была и есть труд. Иные точки зрения на жизнь могли установиться только благодаря общественному паразитизму. Только тогда, когда рабство и крепостничество стали давать возможность паразитического существования целому классу лиц, только с тех пор могли появиться другие точки зрения. Лучшие из людей того времени, вроде философов, могли утверждать, что жизнь — это мысль, религиозные проповедники — что это подвижничество и молитва; кисейные барышни и их рыцари — это любовь и наслаждение; их отцы и матери — это покой, комфорт и изысканность. Но те люди, на силе которых держалась вся жизнь, не исключая и паразитического существования, не могли ни на минуту забыть о труде, о практической деятельности. Без их работы не было бы ни мыслей, ни молитвы, ни любви, ни наслаждений. И они думали, что и мысль, и любовь, и комфорт, и наслаждение следовало бы справедливее распределить между людьми и уделить известную долю их и трудящимся классам, что не следует разрывать той естественной связи, какая установлена природой между человеческой деятельностью, мыслью и чувством.

Ту же самую мысль о связи ума с практической деятельностью доказывают физиологи, когда описывают круг нервного процесса и показывают тесную связь раздражения, ощущения и движения. Всякое живое существо на раздражения — будут ли последние механическими, световыми, химическими, термическими или электрическими — отвечает деятельностью тех или других клеточных элементов, либо движением мускулов, либо химической работой желез, либо образованием ощущений и нервных импульсов. В данном случае нас интересует реакция первого типа — движение мышц. Физиологи доказывают, что какое-нибудь раздражение — укол кожи, блеск молнии и пр. — передается чувствующими нервами мозгу, а здесь это ощущение вызывает возбуждение в двигательных нервах и таким образом переходит в движение (руки, ноги, шеи и пр.). Если бы можно было оборвать этот процесс на половине и не дать ощущению претвориться в движении, это значило бы сыграть впустую.

Все доказывает, что за ощущением и представлением в большинстве случаев должно следовать соответствующее движение. Когда ученик что-нибудь усвоил, он должен как-нибудь выразить это усвоение: в форме ли рисунка, посредством ли лепки, пения, жестикуляции или простого рассказа, устного или письменного изложения. Получив впечатление, ученик должен на него ответить, реагировать. Усвоение — это начало, выражение или изображение, реакция — это конец одного и того же естественного процесса, одного неразрывного целого.

И если этого почему-нибудь не произошло, если новая мысль и чувство не перешли в свое выражение, практическое действие или в какой-нибудь внутренний процесс (о чем подробнее мы скажем ниже), то эти мысль и чувство бесплодно испарятся в бездействии, замрут без всякой пользы для нашего развития. Такое обучение на-

половину не может возбудить большого интереса к предмету, оно обрекает ребенка на скуку, вселяет отвращение к занятиям.

Все это вполне согласно с наукой анатомии, которая доказывает единство всех трех путей, через которые проходит только что описанный процесс: единство чувствующих нервов, идущих от периферии, например от пальцев к мозгу, самого мозга, а также двигательных нервов, идущих от мозга к периферии. И потому проходить только часть этого тройного пути и забывать заключительный этап этой дороги — это все равно; что никогда не заканчивать начатую работу. Несомненно, что она так или иначе будет закончена и без участия учителя; но как закончена — вот вопрос далеко не безразличный в воспитательном отношении. Я знаю, что есть люди, воспевающие разделение труда, преданные этой идее до такой степени, что мечтают о таком состоянии общества, когда одни люди будут только мыслить головой в какой-нибудь области знания, а другие — только работать руками в какой-нибудь очень узенькой сфере промышленности. Я читал про одного деспота, который любил говорить своим подданным: «Зачем вам думать? Я за вас думаю. Ваше дело только исполнять мои приказания». Этот деспот обладал умом ниже среднего; но если бы он был даже сверхгением, и тогда он был бы несчастием для своего народа, потому что его политика была бы могилой развития, а мир существует только для развития, и если стоит жить, то только для того, чтобы помогать развитию. Человек же, как и все живое, развивается лишь тогда, когда он и думает, и чувствует, и действует. Выньте отсюда хоть одно звено, и развитие исчезнет, а начнется вырождение. И что замечательно, станут вырождаться обе стороны — и та, на долю которой осталась одна работа мысли, и та, на долю которой осталась лишь работа грубых рук.

Только что сказанное может одинаково относиться и к взрослому и к ребенку. Но между тем и другим огромная разница. У взрослого энергия, вызванная внешним раздражением, может иной раз почти вся без остатка уйти на внутреннюю, мозговую работу, на размышление и не проявиться в движении, тогда как у ребенка почти всегда большая часть энергии переходит в движение. У взрослого развиты задерживающие центры, способные тормозить движения. У ребенка они почти в зародыше, и каждый образ почти беспрепятственно переходит сейчас же в действие. <...>

Ничем neodолжимую потребность ребенка в движении, его неукротимое стремление бегать, лазить, скакать, ломать, бросать, стучать, болтать, кричать хорошо знают квартирные хозяева, которые всегда справляются о числе детей при сдаче квартиры. Это хорошо знают и учителя школ, особенно мужских, где у непривычного человека заболит голова от необычайного шума, гама и стука. Неугомонное движение — это самая характерная черта ребенка, вот господствующее свойство этого возраста.

Кто-то остроумно сказал, что ребенок думает мускулами и всем телом. И это правда. Один из учеников тверской школы сказал мне, что, если он будет читать про себя (не вслух), он ничего не поймет.

Мои дети не оставили ни одного особенно понравившегося им рассказа, сказки, повести, чтобы не изобразить наиболее ярких для них моментов в лицах. Они сейчас же сооружали сцену из кровати, стульев и т.п., распределяли между собой роли, собирали зрителей и начинали игру: пели, декламировали, боролись, устраивали дуэли, когда нужно, рычали, царапались, кусались. Заставить маленького ребенка сидеть смирно, не двигать своими мускулами очень трудно. Он недвижим только во сне (да и то далеко не в той мере, как взрослый); и заставляя ребенка быть неподвижным, вы располагаете его к дремоте. Правда, со временем и он будет располагать достаточно развитыми задерживающими центрами, и у него значительная часть энергии будет тратиться на размышление, но этот переход, это развитие новых центров происходит только постепенно. И ребенок долго будет немедленно откликаться на каждое сильное раздражение движением, будет подражать тому, что он видит, — и плохому и хорошему, тому, что слышит, что ему рассказывают, — всему, что его интересует.

Ребенок сначала действует, а потом думает; взрослый, как известно, поступает наоборот. Маленький ребенок изучает окружающее посредством подражательных движений. Чего он так или иначе не скопировал, того он не знает.

С этой точки зрения нельзя не осудить те детские школы, где царит неподвижность, где слышен только голос учителя, где у детей работают только уши да глаза, где они слушают и смотрят, но не действуют. Лобзин статистическим путем (посредством опросных листов) определил, что самыми любимыми учебными предметами служат для мальчиков гимнастика и рисование, а для девочек — рукоделие, гимнастика и пение. Здесь, очевидно, сказывается пресыщение детей словесными предметами и тоска по активной деятельности и по предметному обучению. К счастью, в наше время мы все чаще встречаем школы, где этот стародавний монастырский способ обучения отходит в область печальных преданий. Раньше, нежели в других странах, это движение обнаружилось в Англии.

Там издавна школьник пользовался большей свободой, много двигался, играл, поражал наблюдателя своей веселостью и резвостью. Там, кроме словесного обучения, пользуются всеми другими приемами. По словам миссис Кэсмор, там знакомят детей с разными способами, посредством которых человек выражает свои чувства: музыкой, живописью, скульптурой, архитектурой, танцами, разговорами, жестами. Там рано приучают детей к этим способам выражения. Там предоставляют им возможность самим петь, рисовать, лепить модели, декламировать.

Мы смотрим на это движение как на первые попытки к тому, чтобы школа стала жизнью, а жизнь — школой. Об этом мечтал Гете. В педагогической области гениального поэта ничто не должно было отделять от жизни. Например, для изучения иностранных языков образуется искусственная родина, и язык изучается посредством живой практики, разговора с окружающими. В земледелии, горном

искусстве, скотоводстве и мастерских предметы изучаются в их естественной полной обстановке путем непосредственного участия в работах, а потому реальные знания не преподаются особо.

На первой ступени надо довольствоваться самым грубым и простым исполнением работ; а на высших ступенях требовать более тонкой отделки. Это касается одинаково и лепки, и рисования, и письма, и игры на рояле, и всяких видов ручного труда и пр. Наблюдения доказали, что, например, развитие мускулов руки у ребенка идет в последовательности, начиная от плеча и оканчивая пальцами. В соответствии с таким ходом развития мускулатуры развиваются и движения: грубые и простые вначале, тонкие, изящные, аккуратные в конце. Известный Сегвин, тренируя руку идиота, обнаруживал наибольшие успехи лишь в том случае, когда начинал с плечевых движений. Но, не настаивая на аккуратности вначале, все же наши требования должны каждый раз идти немного выше того, что есть, но отнюдь не выше того, что ребенок может. При нарушении первого требования ребенок станет повторять лишь то, что он умеет, пойдет проторенными путями и ничему новому не научится; при нарушении же второго требования он скоро истощит запас своих сил, разочаруется в своих способностях, потеряет интерес к работе. Быть может, именно таким истощением сил надо объяснить то явление, почему так часто дети, подававшие большие надежды в детстве, не оправдывали этих надежд в зрелом возрасте.

Вот почему хороший учитель, демонстрируя какое-нибудь наглядное пособие, заставляет детей следить за его контурами глазами, а иногда и рукой и, если можно, предоставляет самим детям смастерить что-нибудь подобное. Вот почему на уроках письма учитель, показывая детям, например, букву, дает ее не в готовом виде, а в процессе письма. Мне кажется, что свойство людей видеть лучше предмет в движении, нежели в покое, можно объяснить и биологически. В развитии животного мира движение играло важную роль. Когда я смотрю на ящерицу, не двигаясь, она остается спокойной, но стоит мне пошевелиться — и она убежит. Чувство самосохранения особенно часто должно было пробуждаться у наших предков именно тогда, когда враг приходил в движение. Охотничьи инстинкты точно так же возбуждались, когда шевелилась добыча.

Но если мышечные движения играют такую видную роль в психических процессах, то дело учителя — использовать их наилучшим образом, возбуждая в учениках активное отношение к уроку. Сами ощущения обыкновенно играют только пассивную роль, а наше активное, произвольное внимание пользуется двигательными аппаратами внешних чувств. И это особенно резко бросается в глаза, когда мы что-нибудь ищем: предмет, его свойства или его изменения.

Уже много раз было говорено, что все, изученное нами не из книг только и не со слов учителя, а, кроме того, еще и на деле, на практике, мы знаем несравненно лучше, несравненно прочнее, многостороннее, увереннее, чем изученное только литературно. Так, ученик, сам проделавший опыт по физике или по химии, имеет о нем более

точное, ясное и основательное понятие, чем ученик, бойко рассказывающий об этом опыте по книге, но его не производивший.

В применении к предметному обучению этот общий принцип требует, чтобы дети сами принимали участие во всех опытах, а не только смотрели, как производит их учитель. Пассивное отношение к опытам и картинам очень скоро надоеет ученикам, а главное, оно отучает их от самостоятельности, активности. Необходимо возбуждать их самодеятельность. Надо, чтобы каждый из учеников сам проделал тот или другой опыт: сам нарисовал схему той или другой фигуры, предмета и пр., сам смастерил модель из дерева, бумаги или глины и сам же рассказал или написал, как произведен тот или иной опыт, сделано то или другое наблюдение. В этом смысле можно только приветствовать участие детей в работах на огороде, в саду, в уходе за цветами.

Важно, чтобы для урока о прорастании семени дети сами размачивали семена, расчленили их, выращивали каждый свою горошину, свой боб и каждый сажал бы в воду свою ветку вербы, а затем чтобы дети сами наблюдали, что происходит.

Пусть они сами расчлениют почку и приклеивают ее части на листе бумаги. Пусть они сами собирают и засушивают листья и другие части растений по системе, рекомендованной учителем. Пусть сами срисовывают корни, корневые клубни и волоски. Пусть сами расчлениют цветки и срисовывают каждую часть особо. То же можно делать и с плодами.

Полезно, чтобы дети сами ловили гусениц и выкармливали их, каждый в своей коробке, чтобы наблюдать их превращение в куколки и затем в бабочки. Если возможно, следовало бы предоставить детям распределить между ними наблюдения за жизнью каких-нибудь животных и птиц. Принесите в класс назревших икринок, положите их в воду, и дети будут иметь удовольствие сами видеть, как из икринок выходит маленькая рыбка, а в ней они сами увидят, как бьется ее сердце, а если есть микроскоп, они с большим интересом рассмотрят, как движутся кровяные шарики по кровеносным сосудам. Пусть дети сами производят наблюдения над своим дыханием, пульсом, утомляемостью, силой и пр.

На уроке о странах света пусть каждый из учеников воткнет свою палку на школьном дворе и отмечает тень в определенные часы дня по указанию учителя.

Пусть каждый сам растворит в воде соль, выпарит ее и сам получит свои кристаллики соли, которые можно посмотреть в лупу, если они малы. Дети могут сами вырастить кристаллы квасцов, если растворить щепотку квасцов в чистой, лучше всего дистиллированной или дождевой, воде, и в стакан, наполненный таким раствором, повесят привязанную к перекладине нитку так, чтобы она не касалась стенок стакана. Они могут положить одно яйцо в чистую воду, а другое яйцо — в крепкий раствор поваренной соли и увидят, что первое яйцо утонет, а второе будет плавать. Им станет понятно тогда, почему суда на море поднимают больше груза, чем на реке. Вы-

паривая на сковороде жесткую воду и рассматривая осадок, они поймут, почему внутри самовара образуется накипь и отчего вода становится жесткой.

Пусть дети сами рассортируют — каждый в своем стакане воды — песок и глину. Пусть каждый из них сам сделает из гусяного пера воздушный пистолетик, из которого стреляют картофелем. Эта забава является одним из лучших опытов для наблюдения над свойствами воздуха.

Пусть каждый из них сам плотно обмотает какую-нибудь железную вещь бумагой и держит на огне. Он увидит, что бумага не загорится, потому что железо быстро проводит тепло и не дает нагреться бумаге.

Пусть каждый из них сам смастерит отвес и затем приведет его в движение, сделав таким образом из него маятник. Пусть каждый из них сам с кусочком сургуча, резины или гуттаперчевой гребенки проделает известный опыт, состоящий в том, что натертая о сукно гребенка притягивает лоскутки бумаги, опилки, мыльные пучки и пр. Пусть каждый из них сам проделает доступные опыты с магнитом.

Итак, в общеобразовательной школе и расположение учебного материала, и выбор его должны быть подчинены принципу развития сил ребенка. Из программ должно быть беспощадно изгнано все, что не соответствует силам детей и принципу развития. Учителя, исходящие только из анализа изучаемого предмета, натаскивая детей к экзамену, заставляют их заучивать на словах как можно больше фактов, имен, названий, дат, цифр, формул и пр. и на заучивание всего этого тратят все силы и время ученика. Но ученикам надо готовиться не к школьному, а к тому экзамену, который поставит им сама жизнь. И вот оказывается, что через год, а иногда даже ранее по выходе из школы вся эта школьная премудрость забывается. Случается и еще того хуже: там, где не нужны права, предоставляемые школьными дипломами, как, например, в литературе, в промышленности, в торговле и пр., очень часто люди с золотыми медалями и наилучшими школьными аттестатами оказываются позади успевающих конкурентов, либо совсем не учившихся в школе, либо показавших в ней посредственные успехи. И кто знает, много ли бы нашлось желающих учиться в катковской гимназии, если бы она благодаря только правам, связанным с ее аттестатом, не была неизбежным этапом к должному месту на государственной или общественной службе?

Очевидно, что жизнь требует от школы чего-то другого, а не номенклатуры, не дат, не цифр и прочего материала, заучиваемого для экзамена. Личный опыт каждого из нас показывает, что из номенклатуры и мелких фактов, дат и пр. мы твердо помним лишь то, что связано с нашими постоянными занятиями. Если я — учитель географии, я хорошо помню имена всех сколько-нибудь значительных мысов, рек, заливов, проливов, островов, городов Азии, да и то еще по временам мне приходится, не полагаясь на свою память, заглядывать в учебники. Если же в моей повседневной жизни не требуется подобного знания номенклатуры Азии, то я, наверное, очень

скоро позабуду все эти Явы, Борнео, Целебесы, Суматры и т.д. Если чтение газеты или книги наведет мою мысль на какой-нибудь из этих позабытых островов, то я найду о нем в какой-нибудь справочной книге, например Энциклопедическом словаре, все то, что мне нужно о нем знать, и, конечно, в гораздо более обстоятельном и верном изложении, чем в учебнике общеобразовательной школы.

Не является ли нынешняя система обучения пережитком того отдаленного времени, когда не было книгопечатания, когда книги ценились на вес золота, когда они были достоянием только королей да могущественных князей церкви. Тогда было полезно удерживать в своей голове как можно больше мелких фактов, рецептов, дат, цифр и пр. Но теперь, когда за несколько гривенников можно приобрести книжку справочного характера по той или другой отрасли знания, когда в такой книжке менее чем в минуту времени можно отыскать требуемую справку, совсем нет надобности обременять благородные клетки головного мозга заучиванием сведений справочного характера. Теперь в жизни имеет успех не тот, чья память переполнена мелкими фактами, а тот, кто обладает наблюдательностью, смысленностью, умением разобраться в вопросах, какие ставит ему жизнь, быстро найти необходимые точные справки, отличить существенное от маловажного, достоверное от маловероятного, предвидеть последствия того или иного поступка, а придя к определенному решению, энергично действовать. Но все эти качества приобретаются не заучиванием фактов, а путем упражнений над ними, путем наблюдений, опытов, анализа явлений, вывода из данных фактов, комбинирования их, размышления над ними. И совсем не важно, чтобы все эти факты остались в памяти хотя бы до первого экзамена, а важно то, чтобы над ними ученик сам, и притом правильно, произвел все необходимые умственные операции. Несомненно, что некоторые из этих фактов останутся в памяти, другие будут наполовину забыты, но могут быть воспроизведены при повторении, третьи могут быть забыты почти совершенно, но останется умение комбинировать факты, останется смысленность. Мы уже знаем, что для таких упражнений всего лучше конкретные факты; а сами упражнения всего лучше, особенно в детском возрасте, брать из опытных и наблюдательных наук, близких природе и действительности. Наблюдения, опыты и факты, из которых можно вывести доступные пониманию детей выводы о сцеплении частиц, о тяготении, свете, звуке, электричестве, химическом средстве, о питании и дыхании растений и животных, о размножении одноклеточного организма и пр., представляют трудно заменимый воспитательный материал.

Здесь воспитывает сам метод, сам процесс мышления, потому что здесь не простая игра ума, как бывает иногда в беллетристике, в мистических учениях и даже в метафизике. Но здесь самая строгая логика, постоянная проверка каждого вывода опытом и наблюдениями. Благодаря этому всякая ошибка в мышлении здесь легко обнаруживается, чего нельзя сказать, например, про философию. Таким образом, получается привычка критического отношения и к нашим

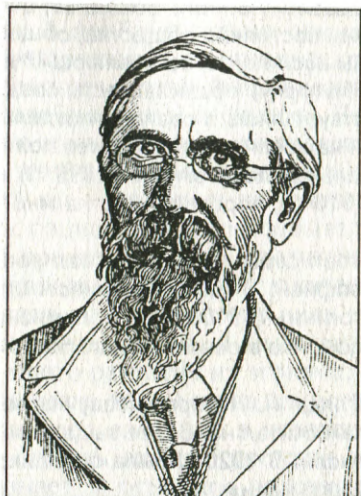
восприятиям, и к нашим выводам, привычка отличать достоверное от сомнительного, привычка не подчиняться слепо чужому внушению, предрассудкам, суевериям.

Кроме того, широкие обобщения фактов из этой области эконо- мизируют мышление. Однажды усвоенный закон, например, рас- пространения звука обнимает громадное множество конкретных фак- тов, которые становятся вполне понятными ученику. И кто может учесть, сколько сил и времени сохраняется таким образом у челове- ка, желающего усвоить эти факты! Изучение таких законов приучает нас изображать целую массу фактов в одном общем законе, кото- рый замещает их все и делает их нам понятными, знакомыми и про- стыми.

Наконец, работа над таким материалом приучает наш ум отыс- кивать в природе и жизни законосообразность, а стало быть, при- учает нас к предвидению последствий, без чего невозможен успех в жизни. Та же работа приучает нас сообразовать свои действия с ожи- даемыми последствиями. Надо ли добавлять, как важны эти отрасли знаний в жизни: в гигиене, сельском хозяйстве, технике, ремеслах и пр. — везде, где приходится иметь дело с физическими, химически- ми или биологическими законами природы.

Но и помимо этих областей в жизни необходимо умение отыски- вать подходящие материалы для решения каждого данного вопроса, привычка обдумывать каждый свой опыт, привычка анализировать факты и комбинировать материалы, навык критически относиться и к материалам и к выводам из них, способность не поддаваться чужому внушению, не быть жертвой суеверий и предрассудков, являющихся главными тормозами всякого развития, умения ориентироваться в фактах, отрешаться от частного и случайного во имя общего и постоянного, находить соотношение между частями и целым, свя- зывать факты, выделять между ними постоянные связи, сводя их к определенным законам. Всегда и везде необходима дисциплина и последовательность мышления, неуклонность логики. <...>

Пауль Наторп (1854—1924 гг.)



Немецкий философ Пауль Наторп занимался изучением проблем истории философии, этики, теории познания, социальной философии, философии образования. Философско-педагогические труды П. Наторпа имели такой резонанс в обществе, что он по праву входит в число наиболее значительных представителей педагогической мысли того времени.

П. Наторп родился в 1854 г. в Дюссельдорфе. Окончив курсы филологии и философии в Берлинском, Боннском и Страсбургском университетах, с 1876 г. работал домашним учителем и преподавателем гимназии в Страсбурге. В 1881 г. защитил докторскую диссертацию по философии и с 1885 до 1921 г. работал профессором философии в Марбургском университете.

В Марбурге совместно со своим учителем Г. Когеном П. Наторп стал организатором научной школы, получившей название Марбургской школы неокантианства. Его педагогические труды базировались на основе именно этого философского направления.

Наиболее авторитетными философами, с точки зрения представителей данной школы, являлись Платон и Кант, причем в философии этих мыслителей марбуржцы выдвигали на первый план толкование бытия только как мыслимого, идеального. Во многом на основе последнего утверждения представители Марбургской школы разработали этико-социальное учение, названное впоследствии этическим социализмом. Марбуржцы представляли себе идеальное общество как объединение свободных равноправных граждан, основанное прежде всего на моральных и нравственных принципах. Они понимали социализм не как реальность, данность, а как идею, которой никогда не суждено стать реальностью, как бесконечную прекрасную социальную цель, которая не может быть достигнута, но при этом движение к которой возможно, реально, даже необходимо.

Способом такого движения являлась социальная педагогика, суть которой П. Наторп понимал как взаимообусловленность развития общества и воспитания индивида. Иными словами, воспитание человека во всех существенных моментах зависит от того общества, в котором он воспитывается, а с другой стороны состояние общества, общественный уклад напрямую зависят от системы воспитания составляющих данное общество индивидов, поскольку (по Наторпу) общество есть соединение индивидов, но это соединение существует лишь в сознании отдельных его членов.

Указанные взгляды на воспитание наиболее полно изложены П. Наторпом в работах «Социальная педагогика» (1899 г.) и «Культура народа и культура личности» (1910 г.), переведенные на многие языки, в том числе и на русский.

Кроме того, П. Наторп серьезно исследовал вопрос о связи педагогической науки с философией. В опубликованном цикле лекций «Философия как основа педагогики» (1910 г.) он полемизирует с утвердившимся после Гербарта взглядом, что в основе педагогики лежит психологическая наука.

Педагогические взгляды П. Наторпа созвучны мыслям Платона и Песталоцци, которых он сам считал наиболее выдающимися фигурами в истории педагогической мысли. В 1920 г. была опубликована его работа «Песталоцци. Его жизнь и его идеи».

Наибольшую известность в педагогических кругах П. Наторпу принес труд «Социальная педагогика», фактически сделавший его одним из создателей движения социальной педагогики.

Ниже приводится отрывок из этой работы. Следует отметить, что «Социальная педагогика» является скорее философским произведением нежели педагогическим, что несколько затрудняет освоение текста при отсутствии известной подготовки, однако труд прочтения вполне вознаграждается красотой логических построений и глубиной мысли П. Наторпа, открывающихся вдумчивому читателю.

П. НАТОРП

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА¹

<...>

§ 10. Воспитание и общность. Социальная педагогика

Человек становится человеком только благодаря человеческой общности. Чтобы скорее всего 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

¹ Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности: Пер. с нем. СПб., 1911. С. 76—88.

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, но каждый — под многосторонними влияниями друг друга, непрестанно реагируя на эти влияния. Отдельный человек — это, собственно, лишь абстракция, подобно атому 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 он — 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 том 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 того 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 оснований существования общности ищем мы, а стараемся выяснить, какое значение ее содержание имеет для сознания.

Для индивидуального сознания, как такового, является существенною единственностью, 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*. Послед-

няя — для всех одна и та же. Следовательно, не существует чистого, т.е. закономерно произведенного содержания сознания, которое было бы исключительным достоянием одного человека. Итак: всякое истинное содержание образования есть общее достояние. Когда кто-нибудь считает какое-либо умственное богатство своей исключительной собственностью, это — основательное заблуждение, которое хотелось бы 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, — эта 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 бы готовое 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 философom, 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, тремя мужами, к которым модное индивидуалистское фразерство относится наиболее пренебрежительно. Закономерности, подобно 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 наслажде-

ния от созерцания дали, видной мне из окна, я наслаждался 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, соединяются 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 строятся 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 формулирующая деятельность сознания, а не только мертвая материя, — как жизнь производится только самостоятельной 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 *самодетельное* созидание содержания в мышлении и образе мыслей, ко-

торое мы видим у другого, оказывает непосредственное влияние на наше собственное сознание и приводит в движение нашу собственную самостоятельность. 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 о внедрении извне и не о пассивном восприятии другой стороной. Самое интенсивное движение вперед благодаря помощи другого означает в то же время самую интенсивную самостоятельность, и наоборот. Получающий даже становится благодаря живости своего восприятия, 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 лень обеих участвующих сторон.

Однако, если мы говорим, что учение происходит при условии известного взаимоотношения между периферическим восприятием даваемого материала и углубляющей переработкою его в центре, то этим еще не достаточно 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 познания и, вместе с тем, до полного господства над содержанием. Власть чувственного факта, чувственного удовольствия и неудовольствия существует лишь до тех пор, пока в нее верят; она исчезает перед свободой сознания, которое поднимается над нею, отдавая себе отчет в том, что принимаемое за чувственно 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 и 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 нор-

мального 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 доступны 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, носит 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 непсихологично, а тем более непедagogично, 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 то же 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 из самосознания 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 сознаний необходимо влияет и на волю; всякая человеческая общность необходимо в какой-нибудь мере — общность воли.

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 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 форме, 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 воли, об образовании воли посредством общности можно, собственно, говорить 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 нача-

ла здоровой «дидактики» — то же самое может быть применено и к образованию воли, и при том 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 собою, подобно могучему потоку, который принимает в себя воду из более лениво текущих притоков 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 самостоятельной, 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 сознаний, — общностью, которая прежде всего есть общность воли. Именно в самом глубоком единении с другим я отличаю себя от него и нахожу самого себя. В каждом есть нечто бесконечное; его я замечаю в себе самом, лишь почуствовал 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 нами. Это верно вообще и особенно 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 выводов 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 чело-

веческой общности в ее многообразных формах, начиная с семьи и до общины государства и, в конце концов, человечества. Образовательная общность единичных людей — это 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 так же 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 *отдельная 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.

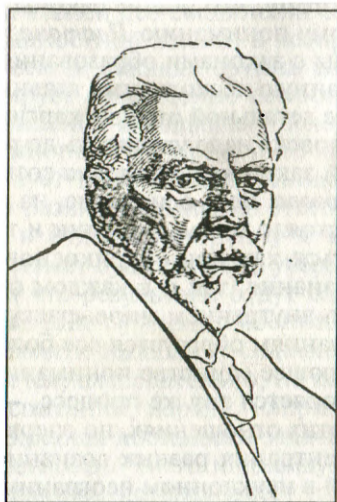
Итак, понятие социальной педагогики выражает принципиальное признание того факта, что воспитание индивидуума во всех существенных отношениях обусловлено социальными причинами точно так же, как, с другой стороны, придание человеческого уклада социальной жизни коренным образом зависит от соответствующего такому укладу воспитания индивидуумов, которые должны в этой жизни участвовать. Сообразно с этим должна 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 фактором и индивидуум. Подобно последнему она подвергается развитию, и это развитие должно, в конце концов, совершаться по *тем же общим законам*, как и развитие индивидуума. Знание хотя бы высших законов этого развития является предпосылкой и для всякой серьезной попытки взвесить влияние, которое общность оказывает и должна оказывать на образование отдельного человека. Следова-

вательно, истинная социальная педагогика не может уклоняться от вопроса об *основных законах общественной жизни*. На этот вопрос должен быть возможен и ответ, согласный с нашими 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 вскорее 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 при том 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 от лишь 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 общность основной 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.

Сказанным наша задача ясно намечена, цель и пути исследования определены. Мы разделяем это исследование на две главные части: первая носит, собственно, этический характер, и при том индивидуально-этический и социально-этический — она должна будет вместе с тем в качестве предпосылки к социальной этике установить вообще основы социальной философии, другая часть, которую мы имеем в виду более подробно разработать, носит в более тесном смысле педагогический характер.

Георг Кершенштейнер (1854—1932 гг.)



Один из наиболее значительных европейских педагогов XIX — начала XX в. Георг Кершенштейнер родился в Мюнхене в 1854 г. в небогатой семье. Начав свое образование в народной школе, окончив затем учительскую семинарию, он стал преподавателем начальной школы. По окончании университета, где Г. Кершенштейнер изучал физику и математику, он работал преподавателем в гимназиях и коммерческих училищах Мюнхена, Нюрнберга и Швейнфурта.

В 1895 г. начинается важный этап его педагогической карьеры — Г. Кершенштейнер приглашается на должность городского школьного советника Мюнхена и становится фактически руководителем государственной системы образования города. В этой должности он проработал до 1919 г., проведя целый ряд значительных реформ, принесших ему мировую известность. В 1910 г. по приглашению Ч. Ричардса, президента Международного общества по развитию профессионального обучения, Г. Кершенштейнер посетил США, где прочитал ряд лекций в нескольких университетах и встретился с Д. Дьюи.

Полной реализации педагогических идей Г. Кершенштейнера помешала Первая мировая война. Организованные им школы в это время были закрыты, что во многом обусловило его переход с государственной службы на место профессора Мюнхенского университета, где он плодотворно занимался преподавательской и научной деятельностью до конца своих дней в 1932 г.

Интересы Г. Кершенштейнера не ограничивались только сферой образования. Он принимал активное участие в политической жизни страны. В качестве представителя либеральной партии избирался в Рейхстаг от Мюнхена в 1912—1918 гг. Кроме того, Г. Кершенштейнер живо интересовался фи-

лософией и социологией, поддерживал тесные дружеские отношения со многими известными мыслителями того времени, в частности с Э. Шпрангером, Ф. Науманном, А. Хильдебрандом и др.

Из числа педагогов-реформаторов конца XIX — начала XX в. Г. Кершенштейнер выделялся прежде всего тем, что активно и вполне успешно пытался претворить свои новаторские идеи в практику образования.

В основе его взглядов на педагогику лежало убеждение в том, что ключевой задачей образования является не просто развитие личности учащихся, а развитие личности на благо государства. В разработанной им теории гражданского воспитания Г. Кершенштейнер обосновывал необходимость и намечал пути воспитания активного, трудолюбивого гражданина, осознающего свою трудовую деятельность — как деятельность на благо государства и общества.

Взгляд Г. Кершенштейнера был шире взглядов большинства современных ему педагогов. Его идеи не ограничивались организацией учебного заведения нового типа, Г. Кершенштейнер разработал теорию перестройки всей системы образования. Соответственно, трудовая школа, основным теоретиком и организатором которой он являлся, была не столько средством воспитания разносторонней личности, сколько средством гражданского воспитания будущих полноправных членов общества.

Публиковать свои мысли о школе Г. Кершенштейнер начал относительно поздно, его первая работа «Размышления о теории учебных программ» вышла в свет в 1899 г., когда педагогу уже минуло 40 лет, и он уже в течение нескольких лет возглавлял государственные школы Мюнхена. Огромный педагогический опыт Г. Кершенштейнера и глубина мысли сделали его известным в педагогических кругах практически сразу. В 1901 г. он публикует труд «Гражданское воспитание молодежи в Германии», где фактически формулирует основные задачи школы как института воспитания гражданственности. Позднее этот принцип был обоснован им более глубоко в трактате «Концепция гражданского воспитания» (1907 г.). В 1912 г. в исследовании «Концепция трудовой школы» Г. Кершенштейнер уже предлагает конкретные шаги и механизмы реформирования внутренней организации школ, содержания образования, форм и методов обучения.

В 1919 г., перейдя на работу в университет, Г. Кершенштейнер осмысливает проблемы образования на более глубоком теоретическом уровне, результатом чего стал объемный труд «Теория образования» (1926 г.). Здесь он наиболее полно систематизирует свои взгляды с учетом внимательного изучения большого количества педагогических и философских трудов, в особенности Песталоцци, Шпрангера, Дьюи и неокантианцев. Умер Г. Кершенштейнер в 1932 г. в Мюнхене.

Следующие ниже отрывки из одного из наиболее известных трудов Г. Кершенштейнера «Der Begriff der Arbeitsschule» (в русском переводе «Трудовая школа») содержат лаконичное, но вместе с тем полное описание теории гражданского воспитания и принципов организации трудовой школы.

Г. КЕРШЕНШТЕЙНЕР

ТРУДОВАЯ ШКОЛА¹

I. Цель государства и задачи публичной школы

Публичная народная школа в конце XVIII в. и в течение XIX стала в Германии орудием государственного управления, органом, при помощи которого государство имеет в виду достигнуть известных целей. Принудительное посещение школы, установленное государством, есть выражение, путем закона, цели, для которой предназначена народная школа.

Пока мы, при определении цели народной школы, принимаем во внимание исключительно цель и задачи *данного государства*, до тех пор научной педагогике не будет дано удовлетворительного решения вопроса. Теоретический, как и практический разум могут здесь, при известных обстоятельствах, сделать возражение. Но как только мы станем рассматривать данное государство как продукт развития, как все более целесообразно организующийся союз людей, который, благодаря деятельности своих членов, все более и более выравнивает путь свободному развитию нравственной личности, который, следовательно, сам идет по указанному этикой направлению культурного и правового государства, — то само собой, вместе с научным обоснованием цели государства, получается и научное обоснование цели народной школы.

Государственный организм, который в своих целях и учреждениях воплощает нравственную идею, есть высшее *внешнее* нравственное благо. Он, как уже указывали Гоббс*, Локк, Спиноза*, — предпосылка того, что отдельный человек может достигнуть высшего *внутреннего* нравственного блага — истинного образа мыслей нравственно свободной личности. Отдельный человек, служа в каждый данный момент осуществлению идеала государства, находит не только прекрасную и достойную деятельность, но и ценную возможность для своего собственного нравственного совершенствования. <...> Мы снова и снова видим людей, созидających новые, лучшие государственные формы на развалинах старых или в стороне от них, в уверенности приблизиться к идеалу государства — прибежищу нравственной свободы и внутреннего и внешнего благополучия единиц; и мы действительно видим государственные организации, с развитием истории все более идущими по пути к культурному и правовому государству.

Напрашивается вопрос: нет ли еще других высших внешних нравственных благ? Но насколько я могу окинуть взором исследования научной этики, при всей неопределенности многих других результатов, одно, по крайней мере, установлено прочно, — что высшее и самое совершенное внешнее нравственное благо есть организация

¹ Кершенштейнер Г. Трудовая школа: Пер. с нем. Пг., 1917. С. 8—51.

общества, которая в состоянии предоставить каждому отдельному человеку все то, что для него, в силу его единой природы, является нравственным благом. <...>

Но цели отдельных индивидуумов предписываются потребностями и стремлениями их чувственно-духовной природы; эти потребности требуют удовлетворения; и относительно их известно, в чем индивидуумы могут найти их удовлетворение. Забота о физическом поведении и о физическом здоровье, необходимое для этого подчинение природы и пользование ею, соединение полов и телесное, и духовное попечение о потомстве, удовлетворение общественных стремлений путем общения, взаимного участия, деятельной любви и наслаждения от признания другими, проявление стремления к знанию и свободе мышления, удовольствие от изящного и красивого, проявление художественной природы, потребность религиозного подъема и свободного внутреннего развития нравственного хотения, — все это лежит в человеческой природе. Это в то же время великие исторические силы, и из каждого из этих стремлений развиваются с растущим разумением великие реальные целевые системы (осуществлением которых является история) во все более совершенном взаимодействии: хозяйство и торговля, семейная жизнь, воспитание юношества, взаимное общение, наука, искусство, религиозная община. Из этих элементов должна составиться общая высшая цель, всякое определенное понимание высшего блага.

Из требования, что высшее благо должно быть *всеобщей* целью и что каждый имеет притязание на свою долю в нем, что цели всех в то же время должны быть в состоянии стать целями каждого отдельного человека, — само собой следует, что в работе для всеобщей цели всякий найдет и свое индивидуальное удовлетворение, и что он сам будет следовать общим *принципам*, от которых он ждет, что через них достигается общая цель. Организация общества, которая выставлена высшей целью, должна, конечно, обладать и *средствами* для удовлетворения индивидуально-различных склонностей и каждому дать возможность находить удовлетворение так, как это соответствует его натуре, — не именно данной, но его этически развитой натуре. Каждая индивидуализированная цель постольку имеет право на существование, поскольку она может быть желаемая как часть общей цели. Удовлетворение, которое для всех одинаково достижимо, заключается, в конце концов, в уверенности, что сам действуешь в пользу цели, лежащей за пределами индивидуального сознания (в пользу общечеловеческой и мировой цели), чтобы чувствовать собственную ценность как носителя высшей идеи исполнителя Божеской воли. В этом пункте этика и метафизика встречаются.

Состояние общества, при котором цели отдельного лица включены в общую цель, состояние, которое для меня немислимо без автономного правового союза, без заповедей и запретов, — я называю государством. Если оно удовлетворяет вышеупомянутым условиям, то оно есть высший нравственный общественный союз. Дру-

гие союзы, как семья, религиозная община, должны необходимо в нем содержаться, поскольку они тоже нравственные общественные союзы. Иначе ведь многие цели отдельных лиц, которые для их достижения всегда соединяются сначала в союзы подчиненные, не содержались бы в общей цели. Возражения против моих требований, постоянно вновь раздающиеся со стороны вышеупомянутого направления, происходят, следовательно, из недоразумения. Это недоразумение, несмотря на мои неоднократные подробные разъяснения понятия государства и гражданского воспитания, мешает понять *воспитание для осуществления этической идеи высшего внешнего блага путем здраво понятого служения данному государству*; оно имеет в виду всегда только воспитание для слепой службы длительно неподвижному государственному организму. Как только явится честное намерение понять эту основную разницу, исчезнет и недоразумение.

Исчезнет тогда и другое недоразумение, держащее в своей власти тех, которые видят цель всякого воспитания в так называемом формировании личности или, как выражается школьный советник Гаудиг, в самоопределении, в предназначении «к идеальному совершенству собственного я». Кто выставляет целью воспитания самоопределение, — должен прочно установить и цель этого самоопределения. Во все времена существовали педагоги, для которых самоопределение или автономное формирование характера было конечной целью воспитания. По мере того как воспитанник развивается, воспитание должно отступать на задний план. Самое лучшее воспитание — то, которое делает самого воспитателя все более излишним. Но чистым формализмом самоопределения еще не дается ясно осязаемая цель. Личность, как простая сумма прирожденных или привитых воспитанием свойств, не есть нечто ценное само по себе даже и для самого индивидуума, не говоря уже о коллективе. Ценность личности проявляется только в воздействии личности на себя самое и на коллектив. Но проявляющиеся таким образом ценности очень различны и образуют восходящий ряд вплоть до той высшей ценности личности, которая ищет и находит свою жизненную задачу в преданности всеобщей цели, — в высшем благе нравственного общественного союза. Ее цели также содержатся во *всеобщей* цели, которую мы раньше признали как высшую цель, и как раз один из существенных признаков высшего блага есть возможность самоопределения для так называемого идеального совершенства собственного «я», поскольку это совершенство отдельного человека может существовать рядом с совершенством всех других людей. Из этого рассуждения в то же время становится ясным, что не имеет смысла делить педагогику на индивидуальную и социальную. Здраво понятые цели отдельного человека содержатся во всеобщей цели общества, поскольку это общество может считаться высшим благом. Нет нравственного общественного союза без того, чтобы большинство его граждан не были нравственными личностями. Но большее число нравственных индивидуумов и не может развиваться, если организация общественного

союза и, вместе с этим, его общая цель, не покоятся на нравственном основании.

Итак, я исхожу из предположения что нравственный общественный союз — высшее внешнее благо человека; кроме того, я делаю второе предположение, что данное государство тем скорее двигается в направлении к идеальному нравственному общественному союзу чем более, благодаря публичному воспитанию, распространяется сознание, что высшее внутреннее нравственное благо и высшее внешнее взаимно обуславливают друг друга и чем более, вследствие этого сознания, все воспитательные меры исходят из точки зрения эстетического понятия государства. При этих двух предположениях данное государство может определять цель и задачи публичных школ из своих целей и задач. Но цель данного государства двойная. Во-первых, эгоистическая именно забота о внутренней и внешней охране и в телесном и духовном благополучии его членов; во-вторых, альтруистическая, — постепенное осуществление царства гуманности в человеческом обществе путем своего собственного развития в нравственный общественный союз и деятельного участия в союзе культурных и правовых государств. Можно ли уже теперь требовать от каждого государства, при всех условиях, постановки этой альтруистической задачи, — конечно, подлежит сомнению. <...> Во всяком случае, альтруистическая задача висит в воздухе, если эгоистическая не решена раньше.

<...> Называя затем *годным гражданином государства* человека, который служит данному государству, *имея всегда в виду эту двойную задачу*, я обозначаю кратко целью публичной школы государства, и вместе с тем целью воспитания вообще, — воспитание годных для государства граждан. Из этой цели вытекают задачи школы, из задач следует организация школы вообще, а отсюда — и организация школы, которую мы обозначаем понятием «трудовой школы». Но пути и методы для решения отдельных задач, вполне или отчасти, при помощи школы зависят от внешних и внутренних условий, при которых совершается телесное и духовное развитие воспитанника. Из совокупности этих целей, задач, путей и методов вытекает то понятие школы современного государства, которое я обозначаю словами «трудовая школа». При разработке задач и организации, которые вытекают из требуемой мною *высшей цели* народной школы, в то же время станет ясно, что из этой высшей цели могут быть выведены и все остальные законные намерения и цели воспитания, что, следовательно, она в то же время есть и вся цель публичного воспитания.

Прежде всего ясно, что в нашем смысле не может быть годным гражданином государства тот, кто не исполняет какой-нибудь функции в этом организме, кто, следовательно, не исполняет какой-нибудь работы, идущей посредственно или непосредственно на пользу государственной организации. Кто, при духовном и телесном здоровье, наслаждается благами государственного порядка, не принимая, хотя бы в малом размере, по мере своих сил участия в каком-нибудь месте этого, несомненно очень сложного, целево-

го союза для содействия общей работе, — тот не только не годный гражданин государства, но поступает вообще безнравственно. Кто употребляет унаследованное богатство только для того, чтобы наслаждаться собственной жизнью, — не может предъявлять притязания на имя годного гражданина государства, потому что он, кроме обязательных для всех налогов, не оплачивает ничем общую работу, которая ему дает возможность удобного существования. Наоборот, даже работа подметальщика улиц может приобрести нравственную ценность, если она совершается с сознанием необходимости этой работы для коллектива.

Итак, *первое* требование от отдельного человека в государстве: иметь способность и желание исполнять какую-нибудь функцию в государстве или, как мы это можем назвать, работать в какой-нибудь профессии, таким образом, непосредственно или посредственно, содействовать цели государства. Из этого следует самая первоначальная задача публичной школы. Публичная школа прежде всего имеет задачей — помочь воспитаннику найти работу в коллективном организме или, как мы говорим, выбрать профессию и выполнять ее, насколько возможно, хорошо. Это еще не нравственная задача, но это — основное условие для того, чтобы публичная школа вообще могла иметь в виду нравственные задачи.

Вторая задача школы: приучить отдельного человека рассматривать эту профессию как службу, которую надо нести не только ради поддержания собственного существования и нравственного самооправдания, но и в интересе упорядоченного государственного союза, который дает возможность отдельному человеку, пользуясь благами правового порядка и культуры, исполнять свою работу и тем снискивать себе пропитание. Смотри по роду профессии, будет легко, затруднительно или невозможно сделать из нее в то же время *непосредственное* служение интересам коллектива. Есть ряд профессий, в которых это понимание дает профессии вместе с тем и высшую санкцию. Но всегда возможно своевременно развить у подрастающего поколения сознание, что всякая профессиональная работа со стороны исполняющего ее может быть рассматриваема как необходимая на службе коллективу, и что всякая платная работа, как бы она ни была односторонна и скромна, ведет за собой обязательство выполнять ее наилучшим образом.

Третья и высшая воспитательная задача публичной школы, предполагающая, разумеется, соответственную моральную и интеллектуальную одаренность воспитанника, будет: развить в воспитаннике склонность и силу рядом с профессиональной работой и путем ее содействовать тому, чтобы развитие данного государства, к которому он принадлежит, шло в направлении к идеалу нравственного общежития.

Таким образом, указаны три ясные и определенно очерченные задачи всякой публичной — с тем вместе и народной — школы; они, в то же время, охватывают всю цель воспитания. Я обозначил их вкратце так.

1. Задача профессионального образования или, по крайней мере, подготовка к нему.

2. Задача нравственного облагораживания профессионального образования.

3. Задача нравственного облагораживания общественного союза, внутри которого профессия выполняется.

Так как нравственное облагораживание общественного союза совершенно немыслимо без нравственного облагораживания тех, которые образуют общественный союз, то в этих трех задачах само собою заключается нравственное воспитание человека.

II. Профессиональное образование как первая задача

Первая и самая настоятельная задача публичной школы (народной, дополнительной — *Fortbildungsschule* и средней) есть *профессиональное образование* или хотя бы подготовка к профессии. <...>

Громадное большинство всех людей в государстве занято чисто ручными профессиями, и это остается действительным для всех времен, потому что всякое человеческое общежитие имеет нужду в гораздо большем числе физических работников, чем умственных. Также и дарования масс прежде всего лежат совсем не в области чисто духовной деятельности, а в области ручного труда, из которого с развитием культуры развился духовный труд вообще. Ремесло — не только основание всякого настоящего искусства, но и основание всякой настоящей науки. Публичная школа, которая должна готовить к профессиям как *умственного*, так и *ручного* труда, поэтому плохо организована, если она не имеет приспособлений для развития способностей воспитанника к ручному труду. Она плохо организована потому, что ведь во всем развитии ребенка развитие физическое и способностей к ручному труду предшествует духовному, в особенности же от 3-го до 14-го года жизни инстинкты и стремления, влекущие к ручной деятельности, безусловно преобладают. Я никоим образом не считаю необходимыми воспитательные приспособления для ручного труда (за исключением телесных упражнений в интересе здоровья) для школ, которые должны готовить к чисто духовным профессиям, как это имело место в старой группе средних школ; для людей, которые оказались почти исключительно во власти духовных стремлений после того, как их инстинкты к ручной деятельности в существенном заглохли, сделав свое дело для нормального развития членов и органов чувств. Так как есть люди этого рода и профессии, в которые они сами собой идут, то я могу себе представить поэтому и хорошо организованные трудовые школы, которые не знают в связи с преподаванием никакой *ручной* деятельности в каких-нибудь особых мастерских или даже вне мастерских. Но для всех других воспитанников школы, лишенные приспособлений для ручного труда, — плохо организованные школы. В силу приведенных соображений, всякая народная шко-

ла в особенности должна иметь удобные места для работы, мастерские, сады, школьные кухни, швейные мастерские, лаборатории, чтобы в них систематически развивать инстинкты, необходимые для ручной работы, приучить воспитанника все старательнее, честнее, добросовестнее, обдуманнее выполнять процессы ручного труда. Только так создается одно из главных оснований позднейшего профессионального образования, которое должна непосредственно продолжить дополнительная школа, именно: ранняя привычка к обдуманной, образцовой, солидной, честной ручной работе. Другими словами, пользуясь одним из известных лозунгов, я должен сказать: в хорошо организованной публичной народной школе обучение труду должно явиться замкнутой в себе *отраслью преподавания*. Это обучение труду, как специальному предмету, не «осквернение» народной школы, но величайшее ее благословение. В Баварии уже более 100 лет введено обучение труду, как специальному предмету, во многих классах для девочек; в Мюнхене — более чем сорок лет назад, в среднем не менее трех часов в неделю. И ни одному человеку пока еще и во сне не приходило в голову это обучение, идущее спокойно своим собственным путем, рассматривать как осквернение женской школы и вычеркивать из программы преподавания. Могут возразить: вязать, шить, изготавливать и чинить белье — призвание почти всех девочек. Но не все мальчики избирают ту же профессию ручного труда. Это верно. Но если из этого сделать вывод, что вообще не следует включать систематического обучения труду во внутренний организм школы, то такой вывод будет стоять приблизительно на той же высоте, как соображение, что так как не все люди переносят одну и ту же пищу, лучше всего не давать им совсем пищи.

Еще сто лет тому назад, когда дух Песталотци жил в управлениях немецких школ, было само собой понятно требование трудовых школ обучения труду не только для всех девочек, но и для всех мальчиков. И если эти предписания и не были выполнены во время наполеоновских смут и поднявшей затем голову реакции, то они все же прежде всего указывают на превосходящую в этом отношении наше время проницательность и честнейшие намерения. Высочайший указ баварской главной школьной дирекции, данный в 1803 г. местным школьным комиссиям есть прекрасный пример этого. «Некоторые технические навыки более или менее необходимы всякому человеку. Поэтому необходимо, чтобы везде были основаны *трудовые школы для мальчиков и девочек* и приведены в связь с учебными школами. От этих школ не должны освобождаться и те, относительно которых можно предвидеть, что они не будут иметь надобности когда-нибудь работать, чтобы прокормиться; не говоря уже о перемене счастья, благодаря которой многие теряют унаследованное богатство, всегда хорошо, чтобы каждый научился ценить преимущество, которое дается возможностью самому приобрести для себя необходимое пропитание, и также научился бы уважать того, кто при помощи трудолюбия и искусства умеет создать себе благосостояние». При том же в те времена местожительство семьи и мастерская отца были тесно

соединены, и юношество не росло, как теперь почти исключительно в наших больших городах, без домашней трудовой школы, не имея ни малейшего представления о ручном труде отца и не испытывая на себе чудодейственного благословения этого труда.

Сущность подготовительного для ручной профессии воспитания заключается, однако, не в ознакомлении с рабочими процессами, инструментами, машинами и материалами определенной профессии, так же, как подготовительное воспитание для духовного призвания не заключается в сообщении сведений для будущего призвания. Здесь и там сущность подготовительного воспитания заключается в развитии органов, которые необходимы для выполнения профессии; в создании привычки к честным методам труда, к все большей тщательности, основательности, осмотрительности и в пробуждении настоящей радости от труда. Кто в каком-нибудь систематическом занятии (напр., обработка дерева) приобрел эти качества, тот владеет ими и применяет их при всяком ручном труде, к которому его приведет позднейшая профессия; совершенно так же, как тот, кто развил на латыни или математике свою способность логически мыслить, свою добросовестность и любовь к истине, владеет ими и применяет их и не ставши впоследствии филологом, математиком или естествоиспытателем, а сделавшись юристом, историком или философом.

Из первой задачи публичной школы, задачи приготовления к профессиональному образованию, необходимо вытекает для организации народной школы требование специального, систематически развивающегося преподавания труда; и эта необходимость подкрепляется тем обстоятельством, что и духовное развитие масс, за недостатком ранней выдающейся интеллектуальной одаренности, неизбежно должно быть поставлено на почву воспитания при помощи ручного труда. Но и профессии ручного труда, и прежде всего требующие обучения, вследствие того, что их интересы переплетаются с интересами государства, нуждаются в умении владеть примитивными орудиями культуры: чтением, письмом, счетом, рисованием, которые мы можем объединить под, может быть, и не совсем удачным выражением, «умственные навыки». Они требуют обладания физическим здоровьем и известного понимания законов природы и собственного гигиенического образа жизни; поэтому гимнастика и естествознание должны стать существенными составными частями программы народной школы. Это: — требования, которые здесь не подлежат дальнейшему рассмотрению. Но зато нужно подчеркнуть следующее: чем теснее может быть ассоциировано в специальном обучении развитие духовных навыков с развитием ручных навыков, тем удачнее организация народной школы, тем лучше развиваются и духовные навыки. Если бы относительно всех детей было заблаговременно известно, какую, соответственно их склонностям и способностям, профессию они изберут; если бы не такое большое число детей в выборе своей профессии зависело от случая и своего происхождения, если бы не у такого большого числа детей, вследствие условий труда их родителей или по другим причинам, извест-

ные трудовые интересы развивались только поздно или совсем не развивались, — то лучшей организацией народной школы была бы та, которая объединяла бы детей по группам соответственно их будущей профессии и, *не делая эту школу профессиональной*, организовала бы вытекающую из первой задачи часть школьной работы, как подготовку к будущей профессии. Если бы объединенные в этой школе, изучаемые учениками профессии вполне совпадали с профессиями, которыми занимаются их родители, то в этой школе мог бы осуществляться организационный идеал, который требует, чтобы школа не была инородным телом в жизни ребенка, чем-то изолированным от ежедневной работы в домашнем кругу, но была бы образовательным органом государства, поддерживающим эту домашнюю работу воспитанника, ее облагораживающим и духовно освещающим. <...>

III. Вторая и третья задача публичной школы

Вторая задача, которую мы вывели из цели всех публичных школ, есть нравственное облагораживание профессии. Нравственное облагораживание всех удовлетворяющих правовому сознанию известного времени, действий, начинается там, где оно или прилагается, чтобы повысить внутреннюю ценность нашей личности, или где оно вытекает из бескорыстного преклонения перед посторонней нравственной ценностью. Вести класс так добросовестно, как это только возможно, потому что призван к этому в качестве учителя и получаешь за эту работу плату — это еще не нравственно. Делать это же самое, не принимая в соображение плату, а потому, что потерял бы уважение к самому себе, — это уже нравственно. Делать это из чистого удовлетворения внутренней ценностью, внутренним подъемом, который мы испытываем при таком настроении, не принимая во внимание карающую совесть, — более нравственно. Делать это потому, что не можешь себе представить более прекрасной задачи, чем служить таким образом прогрессу человеческого общества, — всего нравственнее. Сознание, что исполняешь работу, хотя бы самую ничтожную и низкую, для блага тому обществу, к которому принадлежишь, всегда ведет к нравственному облагораживанию нашей деятельности. Чтобы развить это сознание при помощи школы и сделать его способным к деятельности, для этого пока нет другого средства, чем то, которое я *отметил, как организацию школьного дела в духе трудового союза*. Только примыкая к привычкам, приобретенным благодаря коллективному труду в семье или школе, и в связи с этими привычками, становится необходимым для более ясного развития этого сознания преподавание религии истории и литературы — так называемое у герbartианцев «преподавание образа мыслей». <...>

Какая школа годна для выполнения третьей и последней задачи, которую мы вывели из назначения публичной школы: *научить ее учеников работать вместе с другими над нравственным облагораживанием большого общественного союза*, в котором они живут и выпол-

няют свою профессиональную деятельность? Для этого высшего акта гражданского воспитания юношества, который должен быть основой всякого публичного воспитания, ранняя привычка работать на службе какой-нибудь идеи — самое важное. Народная школа, во всяком случае, не может сделать больше того, как заложить начала этой привычки при помощи коллективного труда. <...>

IV. Методы трудовой школы

<...> Исследуя сущность формирования характера, мы подходим к основной проблеме воспитания. При этом дело не в том, каких целей мы стремимся достигнуть этой педагогической работой, а в том, *к каким психическим силам воспитанника мы должны обратиться и как мы должны их обрабатывать*. Какие из этих сил остаются неизменными и какие подвержены изменениям и, следовательно, доступны воздействию путем воспитания? Как должно совершаться это воздействие, чтобы личные склонности характера отдельного человека развивались нравственно, не подавляя ценных свойств этого характера, не пренебрегая ими или не давая им заглохнуть? Я в своем исследовании понятия характера пытался указать эти силы и объединил их под новым понятием, которое я назвал понятием интеллигибельного характера. Это четыре силы, присутствие которых открывает возможность воспитания ценного характера: сила воли, ясность суждения, чуткость, пылливость. Эти силы, конечно, — как все душевные силы, — не вполне независимы друг от друга. В особенности, последнее из этих четырех качеств, которое в существенных чертах есть, по-видимому, неизменное свойство, влияет в сильной степени на остальные три.

Развитие первых трех свойств характера требует прежде всего *свободы действия и разнообразия условий*. Для того чтобы воля могла развиваться, она должна иметь возможность постоянно разряжаться в действиях, а для того чтобы могла окрепнуть, она должна иметь свободу движения. Для того чтобы рассудок научился яснее судить, он должен, насколько возможно, *при помощи опыта сам вырабатывать* свои представления и понятия. Чтобы чуткость увеличивалась в объеме, рассудок и чувство уже рано должны вращаться в массе реальных отношений и таким образом приучиться быстро и разнообразно реагировать. Пассивность и шаблонность обычных у нас школ недостаточно воздействует на развитие этих трех сил, и нередко их развитие ищет обходов, которые создают новые затруднения решению задачи — дать им эстетическое направление. Правда, старое требование Песталоцци — *самодеятельность ребенка* — все еще течет, как мед, с уст педагогов. Но эта самодеятельность там, где словесное и книжное преподавание обычной школы не низводит ее вообще до простой фикции, в сущности в течение всего школьного преподавания для всех трех основных свойств характера осуждена двигаться по строго определенным рельсам. Это, к сожалению, скорее самодеятельность машины, чем продуктивной работы.

Ничтожное влияние такого школьного преподавания на образование характера не могло остаться скрытым. Растущая индивидуализация культурной, политической и социальной жизни в связи с все сильнее чувствующимся недостатком в бескорыстных, с ясным умом, самостоятельных людях, неудовлетворительность решения переданных народу общественных задач, — указали, что современному немецкому образованию, — как с полным правом заметил Лихтварк* в первый день на съезде по художественному воспитанию, — «недостает творческой силы». Мы все больше научаемся понимать значение ничем не заменимой, направляемой великими принципами собственной практической инициативы, которая не может развиваться там, где воспитание указывает воспитаннику во всем, что он делает, строго определенные пути; все громче становятся голоса, которые призывают к проникновению в стены школы свободно избранной или хотя бы свободно производящейся деятельности. Сначала было отчеканено слово о педагогике дела. Но скоро оно должно было уступить место новому лозунгу, лозунгу — обучению труду как принципу, под которым понималось соединение множества ручных занятий со всеми обычными учебными предметами. Уже это грубое поверхностное истолкование понятий «обучение труду» как преподавания чисто ручных работ, показывало, как мало была понята сущность понятия трудовой школы. <...> Вообще исходили не из соображения, которое дало бы возможность понять истинную сущность обучения труду. Занятия детского сада, движения для выработки ручных навыков, старые требования самостоятельности и т.д. вели, само собою разумеется, к поверхностному пониманию обучения труду как принципа. Так как работа есть обыкновенно деятельность рук, то думали, что решили проблему трудовой школы, соединивши с *каждым* обычным учебным предметом какую-нибудь деятельность рук. Даже преподаванию истории в высших классах народной школы думали придать характер обучения труду при помощи склеивания по образцам рыцарских замков, выпиливания по образцам построек всех стилей, черчения планов полей битв и т.д. Иллюстрирование эпических стихотворений и библейских рассказов должно было послужить во славу нового принципа. Но как, срисовывая портрет Канга, не усваиваешь категорического императива, так же упомянутые ручные работы не осуществляют духа трудового принципа. Всякое преподавание, которое должно опираться исключительно на завещанный традицией фактический материал, как преподавание языка, истории, религии, может только благодаря умственному труду стать продуктивным и формирующим характер. Ручная работа только там имеет ценность, где понятия и познания вырастают из фактов ежедневного опыта, а материал представлений должен быть приобретен из чувственных наблюдений. Все, с течением времени развившиеся, области умственного труда имеют свои собственные, специфические способы работы. Трудовой принцип только тогда сохраняется, когда труд, проникая в круг представлений и в способы мышления данной области, приспосабливается к реальным методам работы, ко-

торые развились с психологической необходимостью внутри этой духовной области. Все те, кто заставляет учеников извлекать исторические знания из описаний современников и других источников или хотя бы только из чтения современных исторических сочинений; все те, кто заставляет учеников глубже понимать и переживать содержание поэтических произведений, предоставляя им изображать эти произведения стихами или прозой в драматической форме; все, кто создает возможность к развитию чуткости путем взаимного обучения в коллективном труде; все, кто побуждает учеников самих, при помощи опытов, приобретать понимание физических, химических и биологических законов, — все они строят преподавание по принципу продуктивного труда.

Наоборот, не соответствует духу трудового принципа, если введение в какое-нибудь техническое искусство, как писание или рисование, хотя и подготовит при помощи другой техники, как, напр., складывания горошинок, соединения палочек, лепки из глины. Целые отрасли производства учебных пособий развились на почве этих заблуждений. Но уже Базедов* убедился, что буквы из теста не подвинули вперед ни умения читать, ни умения писать. Есть другие методы, которые также пользуются достигнутым при помощи таких пособий разделением труда ознакомления с различием формы и ознакомления с изображением формы, но они не грешат против психологии обучения труду. Тому, кто желает познакомиться с такими методами, я советую прочитать книгу Марии Монтессори «Метод научной педагогики». Простая деятельность рук, не принимающая во внимание тонкой физической и психической связи во внутреннем течении процесса деятельности, не принимающая во внимание соединенной с этим систематической дисциплины воли и ясности суждения, сколько бы она ни носила признаков внешнего труда, — не есть критерий школы, которую мы хотим назвать трудовой школой.

Как наглядные методы, как средства развития чувств, как удовлетворение столь живого у детей стремления к деятельности, как средство оживления всего преподавания, — такие ручные работы могут быть только полезны, могут порой стать и необходимыми. Но это не вводит в нашу школу нового образовательного элемента. Самое большее, что этим исполняется старое требование, которым грубо пренебрегали. Только когда ручной труд применяется как систематическое орудие образования воли и изошрения суждения, и, само собою разумеется, только когда оно применяется там, где это является необходимым по природе вещей, — только в таком случае он дает нашей школе новый образовательный элемент, который ей до сих пор был чужд. Но это имеет место лишь тогда, когда ручной труд на каждой ступени развития побуждает имеющуюся у ребенка способность выражения к точному воспроизведению того, что он воспринимает, видит, думает и чувствует, и если ручной труд, соответственно этому, ставит шаг за шагом все высшие требования ловкости и точности выражения.

Обучение труду как принцип, и обучение труду как учебный предмет, связаны друг с другом, как рукоятка и клинок ножа. Везде, где поощрение технической способности выражения возведено в принцип обучения, соответствующая техническая выучка является неотвратимой необходимостью. Отрицать вообще обучение труду — последовательно; но допускать его как методический принцип, а как специальность изгонять — бессмысленно. Со времен Песталоцци культивирование словесной способности выражения стало как принципом обучения, так и предметом обучения. Требование «каждый урок — урок языка» имело бы мало смысла, если бы школа не имела одновременно особых специальных уроков для обучения словесному выражению. Мы требуем не только правильности устного и письменного способа выражения на всех уроках, мы, кроме того, посвящаем специально преподаванию языка довольно значительное время. Выставленный мною лет восемь тому назад и теперь всеми одобренный тезис «нет предметного преподавания без рисования» стал бы для развития графической способности выражения и для эстетического чувства прямо роковым, если бы мы не имели одновременно и чисто специального обучения рисованию, систематически воспитывающего в ученике известные технические навыки, без которых его способность выражения должна бы остаться в высшей степени плохой. Если бы мы признавали счет только как принцип преподавания, без особых технических упражнений в счете, мы скоро пришли бы к заключению, что неясное содержание приобретенных таким образом представлений о числах делает их все более и более непригодным для уяснения понятий, относящихся к предмету. Наши хороводные танцы девушек в старших классах народной школы без систематических упражнений, которые только и дают воле силу господствовать над игрой мускулов, оставались бы вечно на уровне невинной детской игры. Способность пространственного выражения, как она проявляется в технике рук, рассматриваемая, как простая способность души, ничем, решительно ничем не отличается от двух других — способности словесного или способности графического выражения. Если некоторые считают ее менее важной для целей воспитания сравнительно с двумя другими, — это можно, в крайнем случае, еще понять. Но кто ее ценит и культивирование ее считает необходимым средством воспитания, тот должен сделать те же выводы, которых он требует при культивировании других способностей выражения. Эти соображения приводят нас к новому основному признаку настоящей трудовой школы как школы образования характера. <...>

VI. Общая формулировка и заключительные замечания

<...> Теперь развитие нашей будущей школы в существенных чертах достаточно ясно стоит перед нашими глазами. Я не чувствую, что

мы, помогая всеми силами расчищать путь этому развитию, становимся революционными новаторами. Наоборот — мне кажется, что мы содействуем окончательной победе очень старых педагогических требований, когда стремимся в наших публичных народных школах приобрести влияние также и на те громадные массы, для которых исключительно духовная работа не может быть образовательным средством. Прежде всего мне кажется, что мы нашими стараниями действуем совершенно в духе того, кого так много прославляют и так мало понимают, кто нас в «Лингарде и Гертруде», в письмах к Генриху Геснеру и особенно в «Лебединой Песне» так часто поучал, что только «работа в окружающем ребенка мире» дает элементарной народной школе ее образовательную силу. Я даже решаюсь сказать — хотя этих слов буквально и нельзя найти в его сочинениях — Песталлоцци был твердо убежден, что профессиональное образование — ворота к общечеловеческому образованию.

Три поколения сошло со сцены со времени его смерти. Дело его все еще ждет своего завершения. «Я думаю, что могу сказать», говорил он в своей речи, обращенной к своему дому 12 января 1818 г., «столетие, в начале которого начались наши педагогические исследования, еще к концу своему увидит непрерывное продолжение наших трудов в руках людей, которые обязаны своими взглядами и средствами соединенным усилиям нашего дома». Сыпучие пески бессмысленности насыпали горы над истинами, которые некогда наполняли сердце неутомимого искателя человеческого образования. Но действительные истины всегда заново, как духи, восстают из своих могил, блуждают и беспокоят сердца людей, пока не найдут наконец освобождения и успокоения, осуществившись в реальной жизни. Мы все, с научной серьезностью и самоотверженной энергией прокладываяющие пути той организации школы, которая носилась перед глазами отца народной школы, — несем этим духам желанное освобождение. Может быть, конец 20-го столетия увидит завершение того и насладится тем, что он в начале 19-го познал в горячих боях и горькой нужде.

Людвиг Гурлитт (1855—1931 гг.)

Видный представитель педагогической мысли Германии начала XX в. Людвиг Гурлитт родился в 1855 г. в Вене, однако высшее образование получил в Германии, в Геттингенском и Берлинском университетах. По окончании университета преподавал в классических гимназиях в Берлине и Гамбурге.

Карьера гимназического преподавателя окончилась для Л. Гурлитта драматически. Отработав в гимназии 25 лет и будучи вполне благонадежным с точки зрения косной германской бюрократии того времени, однажды Л. Гурлитт не сдержался и в ответ на речь видного министерского чиновника, хвалившего послушание, веру в авторитет и предостерегавшего от критических опытов и от искания новых путей, в жесткой форме высказался за самостоятельное мышление, критическое отношение к авторитетам. В результате он был отстранен от должности преподавателя. В дальнейшем занял профессорскую кафедру в Берлинском университете, где проработал вплоть до своей кончины в 1931 г.

Л. Гурлитт стал широко известен в Германии и за ее пределами с выходом в свет его книг «Немец и его отечество» (*Der Deutsche und sein Vaterland*) в 1902 г. и «Немец и его школа» (*Der Deutsche und sein Schule*) в 1905 г. В этих работах он жестко критиковал среднее образование в Германии того времени и прежде всего немецкую классическую гимназию — основу всей системы среднего образования страны. Средняя школа подвергалась критике за ее косность, царящее в ней лицемерие и ханжество, за оторванное от жизни и потребностей учеников содержание образования, за чрезмерный авторитаризм учителей, за откровенное пренебрежение к личности воспитанников.

Идеологически Л. Гурлитт принадлежал к убежденным сторонникам свободного воспитания. Современная ему средняя школа вызывала в педагоге такое глубокое неприятие, что Л. Гурлитт в числе других педагогов-реформаторов выступал даже за полную отмену классно-урочной системы, по крайней мере в народной школе. Будучи профессиональным воспитателем и размышляя над проблемами воспитания и обучения в школе, Л. Гурлитт придавал большое значение семейному воспитанию. В своей, в некотором смысле автобиографической, работе «Общение с моими детьми» (1908 г.) он ярко описал отношения между детьми и взрослыми, основанные на взаимном уважении, на признании прав ребенка, на внимании к его интересам.

Имя Л. Гурлитта в истории педагогики также связывают с проблематикой воспитания творческой личности и эстетического воспитания.

Большой педагогический опыт Л. Гурлитта в качестве преподавателя гимназии определил характер его теоретических работ, в которых очень ярко и качественно описаны дидактические аспекты педагогической деятельности: как лучше преподнести тот или иной материал, как объяснить детям ту или иную проблему. Особое внимание он уделял дидактическому значению игр, прогулок и путешествий, бесед на свободные темы.

Л. Гурлитт был хорошо известен и уважаем в России. Многие его труды были переведены на русский язык и изданы в 1910—1920 гг. в России. Более того, работа «Проблемы всеобщей единой школы» (1914 г.) была специально написана для русского издания.

Ниже приводится отрывок одного из наиболее фундаментальных произведений Л. Гурлитта «О воспитании» (1910 г.), где автор, по своему собственному признанию, «хотел сравнить и согласовать свои взгляды со взглядами старых и современных педагогов», «определить свое место в педагогике».

Л. ГУРЛИТТ

О ВОСПИТАНИИ¹

<...>

Глава IV

Что должна дать новая педагогика?

Лет десять тому назад все школы в Германии подверглись большому реформам, и с тех пор психологи стали властно предъявлять свои требования педагогике. И они совершенно правы, требуя, чтобы точное познание детской души легло в основание всех психических воздействий и влияний. Это познание должно оказывать ту же услугу педагогу, какую оказывает врачу анатомия. Мы не имеем больше права производить операций над неизвестным нам объектом, притом же еще непригодными инструментами и способами. Это — научная ошибка, вполне заслуживающая названия негуманности. Итак, тот кто не изучит, путем собственных многолетних и основательных наблюдений, образ детского мышления, чувства, ощущения и рост детской души, тот и не может и не должен быть воспитателем. И такими непригодными воспитателями является большинство немецких матерей и отцов. Но у них недостаток наблюдений возмещается любовью к своим детям. Эта любовь удерживает их от той строгости, которую проявляет по отношению к воспитанникам педагог, проникнутый сознанием своих служебных и профессиональных обязанностей и видящий в пренебрежении к детским особенностям, даже в их искоренении прямую и удовлетворяющую его обязанность. Естественный инстинкт матерей вернее всего подскажет им средства, которыми они могут всего успешнее и справедливее повлиять на своих детей. И луч-

¹ Гурлитт Л. О воспитании: Пер. с нем. СПб., 1911. С. 34—40.

ше, если они поменьше слушают и следуют советам пасторов и учителей. Один лишь пример: мать, которой внушили, как божественную премудрость, варварскую воспитательную истину старого Иосифа Сираха, что сила родительской любви доказывается лучше всего крепкой розгой, — лишена лучшего, что делает женщину пригодной к воспитанию детей. Ребенка никогда не следует бить, потому что он не заслуживает побоев. Предполагаемые детские проступки и ошибки — только выражение его слабости и неопытности. Бить ребенка за то, что он разбил стакан — по меньшей мере глупо, и доказывает только бессмыслие и грубость матери. Откуда знать ребенку, что стакан — бьющийся предмет? Почему он знает, что стакан представляет известную ценность? Перед тем мать ему не раз давала в руки камешки и только смеялась, когда он выбрасывал их из своей кровати. И ребенок на опыте научился понимать, что брошенные предметы производят шум, и что это очень весело. Вот он и дальше поступает так, как научил его опыт — и вдруг вместо веселого одобрения — побори! Как может ребенок видеть в этих побоях понуждение к добру? И к чему все это приводит? — к разрушению в детской душе чувства справедливости, любви, доверчивости и жизнерадостности.

Ребенка воспитывать — значит вводить его в новый, неизвестный ему мир. Если нас, взрослых, внезапно перенесут в Китай, то мы на каждом шагу учиним множество поступков, которые там признаются заслуживающими наказания, и когда мы беззаботно, ничего не подозревая, войдем в открытый храм, мы подвергнемся смерти. Мы сочтем подобное с нами обращение величайшей несправедливостью. Почему нас наказывают за поступки, в которых мы не чувствуем и не сознаем никакой преступности? Точно так же должен рассуждать подвергнутый наказанию ребенок — будь он способен рассуждать. Но так как он не способен даже понять подобного обращения строгого воспитателя, то наказание приводит его в недоумение, вызывает страх и ожесточение.

Любящая мать, познавшая сущность природы своего ребенка и верно понимающая все его бессилие, застрахована от подобных промахов и ошибок. Но ей следовало бы быть настолько твердой и убежденной в правоте своих наблюдений и своего опыта, чтобы отстаивать, поддерживать и защищать своего ребенка от всех воспитательных теорий и школ. То, что современная академическая психология сообщает ей, как самый новейший научный вывод, не может ее удивить, потому что он только подтверждает ее собственные наблюдения. Что пользы нам, педагогам, в том, что десятью тысячами наблюдений и опытов будут научно установлены границы переутомления детей от умственного труда. Зевота, вялость, звук голоса, цвет лица и выражение лица скорее и лучше всяких ученых статистик скажут заботливой матери, что ее ребенок утомлен. Ее может сбить с толку то, если она, придавая больше цены наблюдениям над чужими детьми, чем собственным и произведенным над ее ребенком, вновь поддается искушению прибегать за советами к научной педагогике для применения их на практике. Вся наша современная школьная гигиена, а она была нам необходима, должна остерегаться, чтобы не повторить

ошибки старой педагогики и не дать себя втиснуть в узкие рамки какой-нибудь воспитательной теории и тем самым превратиться в тиранизирующую силу. Весь, например, вопрос о скамьях для учеников, наделавший столько шума и вызвавший столько пререканий, есть не что иное, как жалкая паллиативная мера. Я всегда был того мнения, что самые лучшие скамьи для детей те, на которых им меньше всего приходится сидеть. Если слишком продолжительное сидение может нанести вред физическому здоровью, то не следует заводить новые или лучшие скамьи, а следует избегать слишком продолжительного сиденья. Культура, полученная ценой физического калечения, ничего не стоит и куда вреднее некультурности. Нельзя считать целью жизни — уродливым подготовлением к ней — то, что делает непригодным к самой жизни. Все наше воспитание, если оно выращивает нам столько физических калек, узкогрудых, близоруких, малокровных, нервных, а поэтому и безвольных и раздраженных людей, идет по ложной дороге, и все, что вынуждает ее идти по этому пути ошибок, должно быть немедленно и с корнем вырвано из жизни народов.

Почему-то вкоренилось убеждение, что в наше время так называемому образованному человеку необходимы многочисленные и самые разнообразные познания, и что эти познания могут быть приобретены юношеством только ценой семи-восьмичасового сидения и труда. Когда же, наконец, станет ясно, что это убеждение просто теоретический произвол? Нужно только взять да выкинуть те познания, которые почему-то в наши дни считаются необходимыми, и они просто перестанут для нас существовать. Задайте вопрос китайцу: что признается необходимым в Китае для образованного человека? И вы услышите, что там образованный человек должен до семидесятилетнего возраста ежегодно сдавать экзамен, для того чтобы изучить всю китайскую премудрость, и только тогда признают его вполне образованным человеком. И вот все, что там признают необходимым, — для нас, европейцев, не имеет ни малейшего значения. Мы того мнения, что китайцы лучше бы сделали, закрой они все свои школы и высшие учебные заведения и разреши они своей молодежи присмотреться и принять участие в жизни других народов. Для них не могло быть ничего лучшего, как если бы они позабыли о своих традициях и попробовали самостоятельно, собственными силами, зажить новой жизнью. В нас самих много этой самой китайщины и много приемов и положений, родственных китайским, только мы этого не сознаем или не хотим сознать. Какое, например, дело нашим детям до религиозных распрей отцов церкви, продолжавшихся со второго века по Р.Х. и до наших дней? Какое дело детям до всей древнегреческой политики и до истории развития древнеримских республик. Прежде полагали, что человек не может считаться образованным, если он недостаточно знаком с греко-римской мифологией и древней лирической поэзией. В эпоху Шиллера вся поэзия заимствовала мысли и образы из «Метаморфоз» Овидия*. А теперь, в наше время, кому дело до всех этих Дафн, Хлой, Фелиц* и т.п. поэтических имен, даже лирическая поэзия, и та их позабыла. И теперь считается верхом безвкусыя говорить

о божестве солнца — златокудром Фебе*, или упоминать при дожде Юпитера Плувия* — только разве институтки в своих классных сочинениях, да юмористические стихоплеты поминают их.

Новая педагогика должна прежде всего стараться не превратиться в то, что из нее хотят сделать и к чему она уже выказывает наклонность, т.е. в систему. А во избежание этого, новая педагогика должна исключительно основываться на наблюдениях над ребенком, и из этих наблюдений и точного познания ребенка должна у нее явиться способность правильно и без насилия руководить детской природой и умение поставить ребенка в здоровые жизненные условия. Итак, самое главное есть и будет правильное наблюдение над ребенком. Полезно для этого познакомиться и изучить основы биологии. Необходимо знать, что есть сам по себе человек, и знать, что новорожденный ребенок не есть новое начало, а венец бесконечного развития наследственных сил целого длинного ряда предков. Понимание его физических функций и наблюдение над взаимодействием тела и духа, постепенное пробуждение его самосознания, постепенное развитие его умственной жизни — все это должен понять и изучить тот, кто действительно хочет влиять на развитие ребенка.

Под словами «правильно руководить» обыкновенно подразумевают удовлетворение всех детских желаний, высказанных в вопросах и просьбах. Но тут, конечно, критика не упустит случая заметить нам, что воспитание и состоит в том, чтобы заменить волю ребенка волей учителя. Несколькими словами не разрешить этого фундаментального спорного вопроса, и нам в этой книге не раз придется с ним считаться. Это и есть последний вывод воспитания, в том-то и различие между старой и новой педагогикой, что первая продолжает непоколебимо стоять за авторитетный принцип, а последняя проповедует право ребенка. Мы уже теперь должны защищаться против такой критики, которая преувеличениями доводит до абсурда очень разумную, по нашему мнению, мысль. Нам известны все возражения наших противников, и мы можем их уже вперед перечислить: если ребенок, сидя на руках у матери, пожелает выпрыгнуть из окна третьего этажа, то мать не должна препятствовать исполнению такого самостоятельного желания; если ребенок пожелает дотронуться до огня, то отнюдь не следует противиться священной воле ребенка. Ведь теперь должно родителей воспитывать, — дети же всегда, конечно, правы, и их воля закон.

Как живо представляю я себе этих оскорбленных блюстителей авторитета, которые не могут перенести той мысли, что им вдруг скажут, да еще, чего доброго, в присутствии их собственных детей, что они неправы и что они далеко не могут служить образцами для всех. И мы не станем их щадить и докажем всю неосновательность их возражений.

Нет, ребенку не следует позволить выпасть из окна, но будет весьма полезно допустить ребенка на гладком полу несколько раз упасть. Все дети падают, и нет исключения из этого правила, но на этом, весьма для него чувствительном опыте познает он впервые закон притяжения. Ребенок должен и палец обжечь — мы тоже все

это проделали и благополучно выросли. Он должен на опыте познать, что есть такие законы природы, против которых не пойдешь и ничего не поделаешь. Животные прекрасно знают, как они должны жить и что такое жизнь, а между тем у них никогда не было гувернанток, и они не посещали школ. Откуда же они все знают и где научились этому? Они живут так разумно, что могли бы пристыдить взрослого человека. Они не пьют и не едят того, что может им повредить. Они не отравляются алкоголем и никотином, не умирают на свободе от ожирения сердца и обжорства. Неужели человек, если он не слишком искалечен искусственными воспитательными мерами, не обладает подобной же способностью самостоятельно пробыть в жизни и к жизни!

Итак, правильно руководить детьми — значит давать им возможность собирать и запасаться опытом. Мы им представляем эту возможность, когда допускаем их жить правильной общественной жизнью с людьми, а еще лучше — с другими детьми. Они при этом учатся также на опыте других, а главное, научаются ставить свою полную, правную единичную волю в правильные отношения к многочисленным и таким же полноправным единичным волям других. Это именно то, что мы называем воспитанием посредством жизни. Нам нечего опасаться, что в современной культурной жизни молодой человек не найдет для своего развития достаточно поощрения, понуждения и побуждения, или что он, среди тесно сплоченного населения наших городов и деревень, может вырасти дикарем или хотя бы чудачком. Напротив, мы обязаны заботиться о том, чтобы молодое поколение не слишком пострадало от безжалостного гнета совместной жизни, и преобразованное массовыми инстинктами и массовыми волями не потонуло бы незаметно. Наше школьное воспитание чувствует тяготение к однообразной обмундировке всех, как и войско, и общество. Тем более обязано домашнее воспитание, к сожалению, очень склонное к тому же, — бороться против этого безобразного массового обезличения, охранять своеобразный семейный дух, энергично сопротивляться натиску внешних обезличивающих сил.

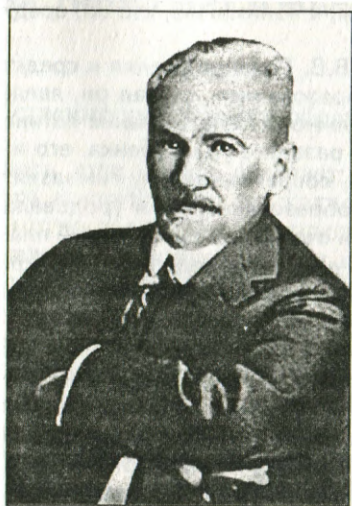
Наша современная педагогика должна поддерживать силы воспитателя и научить его, какими средствами и способами он может пробудить и укрепить в детях самое важное в жизни, а именно веру в собственную врожденную природу и в развитие своих природных сил. Упрек в радикальном индивидуализме звучит для нас не упреком, а похвалой. Потому что «радикальный» значит, «основательный», а индивидуализм значит «культ личности». Именно мы, немцы, ни в чем так не нуждаемся в настоящее время, как в культе личности. Это должны были бы признать и быть нам благодарны те, кто до дрожи трусит перед демократией и считает себя аристократами крови и ума. Потому-то наша новейшая педагогика задалась целью способствовать свободному развитию всех умственных сил, еще дремлющих в нашем народе, и всех личных качеств. А это значит — открыть человечеству путь к аристократизму, но вместе с тем это значит признавать необходимое, потому что оно естественное, со-

словное различие. Ибо природа недемократична: она создает самые разнообразные интеллекты и заботится о том, чтобы сын рудокопа стал, как основатель новой главы, выше царей и пап; чтобы из семьи пекаря вырос и развился аристократический дух Шиллера. Все должны понять, и главное, сознать, что сумма духовных сил нашего народа есть естественное богатство и куда больше стоит, чем весь денежный капитал и все материальные силы страны, и что плоха та национальная экономия, которая допускает, чтобы подобный капитал лежал мертвым, или неуместным обращением обесценивает его. Таким образом воспитание есть самый важный вопрос, самая важная задача не только для каждого индивидуума, которого воспитывают, но и для всего народа, а следовательно, для всего человечества. Там, где внедрится неправильное воспитание, страдают не только целые поколения детей, но страдает и вся культура, а с ней вместе и все материальное положение целого народа. Поэтому нет ни одного человека, который не был бы заинтересован в вопросах воспитания, и нет никого, кто имел бы право не допустить кого бы то ни было к участию в воспитательной работе.

Самой крупной ошибкой прошлого века было то, что все воспитание и вся ответственность за него переданы были в руки особо установленного для того начальства. Начальство никогда не может этого выполнить, потому что начальство никогда не делает культуры и никогда этим не занималось. Воспитательная задача слишком разносторонняя, слишком сложна, чтоб ее можно было с одного только пункта обозреть, не говоря уже о невозможности с одной только точки зрения руководить ею.

Такую задачу, которая может быть удовлетворительно выполнена только при содействии всех народных сил, и лучшая часть которой должна быть выполнена каждой отдельной семьей, нельзя отдавать в чужие руки в надежде, что господа чиновники уж сумеют с ней справиться. Благодаря этому лестному доверию к высшему и наивысшему школьному начальству немецкий народ разучился принимать самостоятельное участие в воспитательной работе, т.е. в одной из важнейших жизненных задач. И это вряд ли поправимо. Единственный, быть может, возможный путь к этому — борьба с насильственно вооруженными авторитетами, ясное и понятное всем доказательство их непригодности и ошибочности, а также неустанное пробуждение интереса в народе к вопросам, которые суть, в лучшем смысле этого слова, народные вопросы и именно только народные. Одна из главных задач новейшей педагогики действовать в этом именно смысле пояснительно и побудительно.

Василий Васильевич Розанов (1856—1919 гг.)



Василий Васильевич Розанов принадлежал к русским религиозным философам, которые стояли в оппозиции к революционно-демократической мысли и позитивистски ориентированной науке. Он родился в 1856 г. в г. Ветлуге Костромской губернии. Двойственность и противоречивость восприятия мира В.В. Розановым во многом объяснялась впечатлениями детства: ранняя смерть отца, нищета и убогость жизни, воспитание в семье старшего брата. После окончания гимназии В.В. Розанов поступил на историко-филологическое отделение Московского университета, а затем двенадцать лет преподавал историю и географию в гимназиях русских провинциальных городов. От этих лет у В.В. Розанова на всю жизнь осталось восхищение ребенком, глубокое убеждение в том, что понимание и воспитание ребенка требует особых средств. Нельзя изучить человека с помощью методов, используемых в естественно-научном познании, невозможно разложить человека на элементы, только целостный подход к человеку, его пониманию могут помочь науке найти пути решения проблемы. Так считал В.В. Розанов.

Он полагал неверным представление о душе человека как «чистой доске», а вывод Д. Локка о том, что чем обильнее и богаче будут ощущения человека, тем глубже и совершеннее дух человеческий, — глубоко неправильным. Он утверждал, что душа пробуждается только при индивидуальном обращении к человеку, когда один разговор или прочитанная мысль могут стать поворотным пунктом во внутреннем развитии личности.

Формулируя цель воспитания, В.В. Розанов подчеркивал, что материалистическая наука рассматривает человека как существо земное, конечное. Она не ставит и не в состоянии поставить вопросы о загробной жизни, о существовании иной, не поддающейся рационализации реальности.

Без высших идеалистических ценностей теряется смысл жизни, разрушаются духовные ограничители, и человек начинает жить будто ему все позволено. Поэтому важнейшая цель воспитания — приобщение человека к религиозным ценностям, к пониманию, кто он, среди кого живет, для чего рожден.

Большое внимание В.В. Розанов уделял и средствам воспитания. Подлинным и истинным образованием, считал он, является классическое образование, которое должно включать знание латинского языка и математики, направленные на развитие ума ребенка, его интеллекта. Однако, по мнению В.В. Розанова, современная ему гимназия не только не решала задачи классического образования, но и уродовала ученика, так как его интересы и потребности отодвигались на задний план. Поэтому он ратовал за обучение в частных учебных заведениях, где больше чувствовался дух семьи, теплота семейных отношений, более свободная и творческая атмосфера межличностных отношений.

В.В. Розанов полагал, что школа должна строиться на определенных, четко осознаваемых принципах, гармонирующих воспитательную деятельность. Основным принципом воспитания должен быть принцип индивидуальности, так как человек проявляется только через индивидуальность, он имеет особый душевный склад, который отражается в его мироощущении и осознании жизни, способностях и задатках.

Педагогические взгляды В.В. Розанова нередко вступали в противоречие со взглядами известных отечественных педагогов. Это проявлялось не только в обосновании классического образования, не только в требовании изучения какого-то одного типа знания, а следовательно, в развитии церковно-приходских школ и епархиальных училищ вместо реальных и коммерческих учебных заведений, но и в отношении к физическим наказаниям учащихся. Хотя он и не считал, что розга является единственным средством воздействия на ребенка, но признавал его в качестве толчка для начала пробуждения личности от духовной спячки.

Особое внимание В.В. Розанов уделял роли учителя в учебно-воспитательном процессе школы. Наибольший успех в педагогической работе, по мнению философа, выпадает на долю тех учителей, которые любят ребенка, понимают его душевный настрой, внимательны и сострадательны к ребенку. И как одно из главных качеств учителя В.В. Розанов выделяет интуицию, без которого невозможны понимание и его адекватная реакция на сложный и переменчивый мир детства. Хороший учитель должен владеть своим предметом и методикой его преподавания, потому что удачно разработанный методический план урока, техника изложения материала, проверка знаний учащихся позволит учителю сосредоточиться на творческих задачах, вызывать интерес к своему предмету.

Основные педагогические идеи В.В. Розанов изложил в книге «Сумерки просвещения» (1899 г.) и ряде статей, в которых он рассматривал фундаментальные основы процесса передачи позитивного знания от поколения к поколению, его сущностные и нравственные основы.

Умер В.В. Розанов в Сергиевом Посаде зимой 1919 г., в беспроектной нищете, изнуренный голодом и болезнями, пытаясь преодолеть отчаяние и обрести утешение в христианской вере.

В.В. РОЗАНОВ

ДВА ТИПА ОБРАЗОВАНИЯ¹

I

Есть два типа собственно умственного образования: *формальное* и *реальное*.

Младенец, рождаясь, еще ничего не знает; между тем едва первые впечатления мира коснутся его, он жадно вбирает их и безотчетно для себя, незаметно для другого их преобразует в знание. Какими путями, под какими воздействиями, в каком виде это в нем происходит — вопрос об этом мы можем оставить в стороне. Факт тот, что собственно ум является здесь, в эти первые моменты бытия человеческого, — формой, которая пуста еще, ненасыщенна, бессодержательна; мы этим не говорим ничего другого, кроме того, что до рождения младенец ничего еще не знает. Итак, в познании: содержание — это мир, ум — это только форма.

Усилия образующего могут быть направлены, во-первых, на тщательный подбор содержания, которое усваивается, на его ценность, необходимость для жизни, полновесность в нем собственных внутренних достоинств. Это будет образование *реальное*. Собственно ум образуемый, человек воспитываемый здесь пренебрежен: как бы предполагается, что его нельзя, или не следует, или не стоит воспитывать. Важно, что он понесет с собою; кто он — это несущественно. Почти не нужно объяснять, что тип этого образования в собственном смысле не есть вовсе образование и самый труд человека, который посвятил бы ему свои силы, не есть искусство, не есть какая-нибудь мудрость. Это — почти физический труд *обучения* наиболее полезному, нужному; почти физический труд *составления* круга важнейших знаний, работа составителя хрестоматии, сочинителя энциклопедического словаря. Она требует, правда, обширных сведений в истории, обширной ознакомленности со всем кругом наук, но она вовсе не требует знания *человека*.

Результат этого образования может быть очень хорош или совершенно дурен — вне зависимости от самого образования и в зависимости единственно от усваивающих способностей ребенка. Если уже от природы усваивающая форма хороша, если она жива, сильна, хорошо действует, если ребенок даровит или даже гениален — он станет истинно образованным, глубоко и прекрасно воспитанным. Гениальные самородки — в древности Сократ, в новое время Ньютон, почти в наши дни Фарадей*, у нас Ломоносов — вот умы, которые не растерялись, не померкли, не запутались перед миром, но на его красоту смогли ответить соответствующей красотой своего духа и стали велики без чьего-либо изощренного внимания к их силам, к работе их способностей.

¹ Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990. С. 239—246.

Рядом с этими людьми мы можем наблюдать великое множество других, почти не отличающихся от них по общности своих сведений, но, послушав которых час-два, *понаблюдав их в жизни, вы с неприятным чувством говорите себе: это какие-то пустомели.* Вы их встретите везде: в литературе, обществе; они теснятся везде, читают и слушают, пишут и читают, обыкновенно весьма обильно и всегда к великому удовольствию своему и часто слушателей. Это — почти приятные люди: без них жизнь была бы скучна, как дорога без цветов и травы, которую мы топчем, воздух без насекомых, которые вас развлекают жужжанием, или, пожалуй, как дом без надоедливой и бестолковой хозяйки, которая вас раздражает, смешит и все-таки оживляет. Пока вы ничем особенно не заняты, все это, *попутное*, хорошо, и оно начинает несколько мешать только тогда, когда вы озабочены, встревожены, когда вам нужно сказать слово, которое было бы непременно понято, или выслушать от другого что-нибудь очень нужное; наконец, когда вам предстоит что-нибудь сделать.

Мы сказали, что круг их сведений очень обширен. Это действительно необозримая хрестоматия, не совсем упорядоченная только, и если вы всмотритесь в причины этой неупорядоченности, вы тотчас поймете, что составитель ее вовсе не различает ценное от неценного, нужное от бесполезного; он не имеет обоняния, у него нет вкуса, и вот отчего он так обильно и постоянно «ест» — мы хотим сказать: постоянно и обильно узнает. Он не *изощрен*, не *организован*; он слаб, собственно бессилен, и вот отчего не ищет, не выбирает, но пассивно передвигает ноги, когда жизнь и книги накладывают и накладывают на него ношу за ношею. Он — жалкий человек, он — презренный человек, конечно, в серьезном смысле этого слова, конечно, в отношении только серьезных целей.

Младенец с опытностью старца; точнее — младенец, подсмотревший все, что делает его дед, и этого не понявший, но этому подражающий, — вот определение такого человека; и это есть точное выражение того, что дает собственно реальное образование, имеющее предметом своего внимания усваиваемое содержание.

Усваивает ум — и по существу своему он есть только форма. Образование, на изощрении этой формы сосредоточенное, есть *формальное*. Почти не нужно объяснять, что собственно оно только и есть образование.

Мы можем нередко встретить людей, круг сведений которых очень узок, но беседа с которыми доставляет неисчерпаемую занимательность. В жизни вы можете на них положиться; вы им можете поручить всякое дело, и даже дело для них новое, рассчитывая не без основания, что, два-три раза в несущественном ошибавшись, в конце концов они им овладеют, справятся с ним, не растерявшись сами и не растеряв ничего нужного в порученном.

Это — умные люди, не пустые, не обогащенные в знании, но изощренные в способностях своих; это большею частью скромные люди, ибо они обладают тем тактом, который мешает им вдаваться в дело, в котором они некомпетентны, вести речи, смысл которых

для них оставался бы несколько не ясен. На всех поприщах жизни, во всех положениях они нужны, их ищут, и теперь так редко образование истинное при обилии *кажущихся* средств образования, что часто их ищут и не находят.

В образовании *формальном* собственно предметы образующие пренебрежены, точнее — забыты: не обращено внимания на их собственное содержание, на ценность этого содержания, его пользу, необходимость, занимательность. Важно одно, чтобы внешние формальные качества этих знаний были таковыми, что при усвоении изощряли бы ум и вместе делали его сильным, устойчивым, жизнедеятельным. Здесь важно только одно, кто в будущем понесет эти или иные сведения, какими его наградит жизнь или он приобретет сам из книг; каковы его сведения, в чем его ноша — не существенно.

II

Идея классического образования (мы говорим только об идее, но не о практике, которой коснемся ниже) есть именно идея *формального* образования. Говорят о бесполезности древних языков, неприменимости их к чему-либо, о скудости самих древних литератур (что по отношению к латинской литературе очень справедливо); но это вовсе не затрагивает тему этого образования, которое и не имеет в виду научить полезному, нужному, но только изощрит ум настолько, чтобы он уже навсегда мог сам разбираться в полезном и бесполезном, побочном и существенном. Вопрос может быть лишь о том, правильно ли выбран бесполезный предмет для этого, имеет ли он в себе нужные формальные качества, и притом в наибольшей перед всеми другими предметами степени.

Греческий язык, бесспорно, этих качеств не имеет: его положение в курсе средней школы имеет совсем другие основания — *историко-культурные*. Греки были начинателями во всем: в открытии геометрии, как и в создании типичных форм государственного устройства (республика и монархия, демократия и аристократия, олигархия и охлократия); в мастерстве слагать стихи, как и в искусстве развивать философские учения; в зодчестве, скульптуре — в искусстве как идеальном (Афродита Книдская), так и реальном. *С начала* лучше начинать всякое дело, чем с середины; и если в практике историей своею мы вынуждены только продолжать или кончать, было бы в высшей степени ценно, если бы в идеях своих мы хранили это начало как воспоминания, традиции, часто как образцы. Во многом (как скульптура и частью философия) греки ведь остались до сих пор непревзойденными.

Во всяком случае, греческий язык не имеет формально-образующего значения, и это тотчас определяет метод его изучения и преподавания, какому, мы ожидали бы, будет следовать наша школа: грамматика — в размерах лишь необходимых для чтения авторов, грамматика, абсолютно не имеющая самостоятельного значения, и

чтение авторов обильное, с реальным комментарием. Мы должны помнить, что это — реальная наука, что ее введение в курс не имеет вовсе тех мотивов, как введение другого древнего языка.

Формальное значение принадлежит лишь латинскому языку и математике, предметам *методическим*. Почему не которой-нибудь из реальных наук — не физике, химии, биологии? По двум только причинам: в реальных фактах, как изучаемых этими науками, так и во всяких других, внутренняя логика не так прозрачна, как в языке, и самые факты эти не так податливы, менее удобны для возбуждения той или иной стороны образуемого ума, как факты языка. Вы можете осмотреть орган животного, проследить течение физического явления, но так бесконечно свободно скомбинировать и перекомбинировать их элементы, как в предложении слова, вы не можете; и так же не можете так *доказательно* и о *каждом* порознь элементе высказать, что вот он таков-то, а не иной по этой именно причине. Я хочу сказать: в реальных фактах природы человек не полный еще хозяин, и учитель, вводя сюда ученика, если он будет совершенно правдив, а ученик очень любознателен, нередко растеряется, сойдет и чаще всего будет говорить вздор — предполагать, и между тем с видом, как будто знает. Наоборот, в человеческой речи, взяв очень простую фразу — из подлежащего и сказуемого, вы *по своему произволу* можете бесконечно усложнять ее, возвращать опять к простоте, переменять ее смысл (страдательный на активный) и т.д. Перед вами точно живой цветок, который вы заставляете распускаться, закрываться опять в бутон, умаляться до почки или останавливаться в какой угодно стадии развития. И все это с возможностью в каждый момент указать зависимость всех существующих в факте отношений, оправдать эту зависимость логически и без какого-либо остатка, безо всего темного, безо всякой неясности. Конечно, это есть единственный факт природы; конечно, не ошиблись те, которые угадали в нем лучшее методическое орудие для изошрения ума. Почему именно латинский язык избран для этого?

В новых языках западных нет в собственном смысле склонений, т.е. нет этих варьирующихся в зависимости от смысла предложений, как это есть в латинском, и притом в таковом обилии. Это — инструмент, клавиши которого неясны, затенены, и, главное, самих клавиш очень мало, гораздо менее, чем струн; мы хотим сказать: формы языка беднее, чем смысл, который через них хотелось бы и возможно выразить. Четыре только падежа, и притом без флексий, своеобразных для каждого; два только склонения вместо латинских пяти; нет того богатства времен и наклонений. Это — да простят нам грубость выражения — трех-четырёхструнная балалайка, на которой изучать законы сочетания звуков было бы напрасным трудом.

По-видимому, для русских этот недостаток клавиатуры новых языков мог бы быть возмещен ее богатством в собственном. Но мы должны помнить, что изучаемый язык представляет собою строгий объект, как для физиолога какой-нибудь орган тела, — всякая примесь субъективных элементов чрезвычайно затрудняет и запутывает

ясность изучения. Легко проследить ручей, выходящий перед глазами, — очень трудно проследить мысль, развивающуюся у меня в голове и путающуюся с мыслями побочными, с мыслями ума моего о самой этой изучаемой мысли и способах ее изучения. Так точно предложение русское, разбираемое синтаксически и этимологически, как бы теряет свои грани в речи русской и учителя и ученика. Без сомнения, для самих римлян изучение латинского языка не имело формально-методической значительности; эта значительность открылась, скажем более — она возникла только тогда, когда римляне умерли и язык их остался как мертвое наследие для народов другого языка — наследие мертвое по неупотребительности, живое по сохраненной в нем логике, духу.

Это — одна причина; другая заключается в том, что русский язык вовсе не имеет в строе своем той логики, какая есть в латинском и принадлежит ему исключительно. *Dux ducit ducentos milites* — полководец ведет двести воинов; конечно, ясно уже для мальчика 12 лет, что полководец ведет именно *воинов* в числе двухсот, а вовсе не отвлеченное число *двести*, к которому в русском языке сбоку в форме определения и родительного падежа приделаны воины. *Deus mundum regit* — Бог управляет... конечно, не как игрушкой (творительный падеж). Он управляет миром, но в том более строгом и правильном смысле, какой употребителен у нас только в народной речи и только в прошедшем времени: «Он *управил* свой дом», «Он *управил* страну, город», и этому отвечает безупречная логика латинского языка: *Deus mundum regit* — Бог управляет... буквально: *мир*, в переводе на менее точный русский язык: *миром*. Двух этих примеров достаточно, чтобы понять, почему среди языков латинский именно стал орудием формального образования, а не другой какой-либо.

III

Математика — второй предмет, имеющий формально-образовательное значение в курсе средней школы, значительно меньшее, чем какое имеет латинский язык. Задача дана, и ее ученик может решить или не решить, но, применяясь к его способностям, иногда очень бедным, иногда очень живым, ее нельзя по произволу и до каких угодно пределов упростить или развить, как это можно сделать со всяким предложением, или развивая его в целый период, или упрощая до связи подлежащего и сказуемого. Так же вам объясняется новая теорема: это — факт неизменный, и хотя он — исполнен логики и в нем все без остатка расчетливо, но он — факт неподвижный, до которого мысль ребенка должна карабкаться, и он, этот факт, никогда к нему не наклонится, не поможет ему понять себя, как поможет в руках опытного учителя латинское предложение. Мы знаем все, как много в успешности занятий математикой играет роль «догадливость», «смекалка»: это — антипедагогическая сторона предмета, ибо «смекалка» — быстрый и *неотчетливый* путь соображе-

ния, некоторый скачок мысли по внутреннему инстинкту, без твердо сознанных оснований — искра гениальности, быть может, но в элементарном обучении, когда обучается толпа и большею частью слабых силами детей, обучается именно для изощрения и укрепления этих слабых сил, — конечно, методическое орудие, ожидающее этих безотчетных искр дарования, неудобно.

Мы кончили все, что хотели сказать о теории, что нашли нужным сказать, чтобы оправдать эту теорию. Классическое образование есть не только истинное в своей идее, но и единственно истинное, и притом применимое одинаково во всех странах, во все времена. Как алгебра есть неумирающее средство выяснения всяких количественных отношений, так латинская грамматическая школа есть неумирающее орудие заострения собственно умственных даров человека, которое может быть откинута невежеством, но ничем не может быть заменено.

ТРИ ГЛАВНЫЕ ПРИНЦИПА ОБРАЗОВАНИЯ¹ (По поводу замечаний Д.И. Иловайского)

<...> Мысли, изложенные в моей статье, должны бы быть индифферентны для всех партий, борющихся за ту или иную систему образования у нас ли, в Западной ли Европе; и я имел некоторую надежду, что для всех же партий они будут ценны, потому что вскрывают сторону вопроса, ими всеми равно опущенную. Я не касаюсь ни реализма, ни классицизма в образовании; меня занимают, скорее, вопросы: почему и при классицизме юные, образующиеся души являются так мало проникнутыми им? Почему, проходя реальную школу, они так мало проникнуты бывают интересом к реальным наукам — этому плоду нового трехвекового европейского движения? Ни одного типа школы я не отвергаю; я исследую только, почему все типы школы так мало достигают своих целей, с таким упорством осуществляемых, так ярко и, несомненно, благородно желаемых.

I

Три принципа образования мне видятся равно нарушенными во всех типах школы, во всех борющихся системах; и от этого нарушения результаты всех их так сомнительны, так горьки для самих обучающихся, как, без сомнения, они не горьки для сторонних зрителей их усилий, много критикующих, но ни в чем не могущих, не умеющих помочь делу. Эти принципы следующие.

I. *Принцип индивидуальности.* Он требует, чтобы как в образуемом (ученик), так и в образующем (учебный материал) была по возможности сохранена индивидуальность, это драгоценнейшее в человеке и в его творчестве. Это лучшее в них, через соприкосновение чего

¹ Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990. С. 91—101.

(их обоюдное влияние) и совершается именно образование. Где она не сохранена, подавлена или в пренебрежении, *там образования совершенно не происходит* — вот моя мысль; только как личность, как *этот определенный человек*, а не «человек вообще», я могу быть наиболее изобретателен в мыслях, своих чувствованиях, упорен, тверд в стремлениях. Оставьте во мне «человека вообще», действуйте только на него и только общими же своими сторонами, и вы, наверное, сделаете меня во всем недалеким, ко всему вялым, ни в чем не ярким; незаметно для себя вы сделаетесь и сами такими же; вы многого еще *не забудете*, но *лучшее* в себе *потеряете*; многому меня обучите, но не пробудите никогда самого во мне лучшего, что уже есть, дремлет, *заложено* в особенностях моего душевного склада. В противоположность животному, которое всегда есть *род, вид, разновидность*, — человек есть всегда *особенное*. «Личность» — вот его высшее, глубочайшее определение; и отвечая этому определению, каков бы ни был тип школы, система образования только та одна будет образовательною, где не будет нарушен этот принцип индивидуальности. Как это может быть сделано? Что это значит?

Сохраните ребенка как можно долее в семье, поставьте его потом как можно ближе к Церкви — вот требование этого принципа в том, *что касается образуемого* (ученик): по самой своей природе семья и Церковь индивидуальны в способах своего воздействия, в своем воззрении на человека — в том, как относятся к нему. Они к этому *способны* не по сознанию долга, не по доблести, не потому, что они лучше всего остального; потому, что внутренни, субъективны, знают лицо в человеке, а не род только, не группы людей. Они в воспитании суть наилучшая. И, в обратность этому, менее всего доверяйте большим, строго организованным, хорошо дисциплинированным школам: что бы они ни дали вам, они отнимут у вас драгоценнейшее, чем то, что вы получите от них.

Не отряхайте с цветов махровости: сведите к *minimum* учебную переработку памятников, доведите до *maximum* их непосредственное изучение — вот требование этого принципа в том, что касается *образующего* (учебный материал). Вместо того чтобы заучить две страницы о Котошихине и два отрывка из Котошихина, изучите *четыре* отрывка из него — вот простое и ясное применение этого принципа. Вместо того чтобы, прочитав 400 стихов из Гомера и уже начав осваиваться с ним, привыкать к нему, понимать его язык без затруднения, перебегать к Геродоту и так же медленно, крошечными отрывками, его усваивать, как до сих пор и Гомера, — лучше оставьте совсем Геродота и просидите год, полтора года над одним Гомером — вот другое подобное применение этого принципа. Не оставляйте никакого изучения ранее, чем после труда не почувствуете наконец и наслаждения, а с ним привязанности, интереса к изучаемому. Наконец, вместо того чтобы запомнить календарно краткие сведения о всех важных лицах и событиях в истории — без образа и без смысла, узнайте теперь четверть этих лиц и событий в живых образах и с каким-нибудь смыслом — вот третье применение этого

принципа. Не удивительно ли, не безумно ли, не развращающе ли наконец, что ни «Борис Годунов», ни «Скупой рыцарь», ни «Слово о полку Игореве», ни даже само Евангелие и Библия не имеют в современной школе и тени того внимания к себе, какое отдано тысячам страниц дурного текста, неведомо кем и как составленного, о том же Годунове, о том же «Слове», о Евангелии, Библии, о всех предметах мира — текста, изучаемого из строки в строку, из страницы в страницу, и это без какого-либо сомнения для каждого, что здесь нет ничего воспитывающего и образующего.

Указав на этот недостаток школы (всех типов и степеней), я должен был естественно ожидать встретить тысячи возражений. Чтобы предупредить их, я сделал ссылки на пример, мне казалось, самый убедительный: я взял учебник, составленный лицом, заведомо хорошо знающим свой предмет, даже более — лицом, сделавшим этот предмет интересом всей своей жизни; наконец, я взял родную историю и патриота, о ней написавшего учебник. И если тем не менее выдержки с непреодолимою очевидностью убеждают, что не осталось от этого интереса, этого уважения к родной истории, этого патриотизма в учебной переработке и следа, то не ясно ли, что *в самых условиях подобного труда есть нечто исключаящее всякую возможность сохранения в нем образовательного значения*. Г. Иловайский находит в моих словах «укоры» ему; поистине, из сделанного мною выбора он мог бы извлечь, скорее, некоторый повод к гордости; но, сделав это, тотчас и во всей строгости признать справедливость моих указаний, без всяких ограничений согласиться, что даже и он ничего не мог сделать тут. В сущности, он и соглашается; но, не понимая всего ужаса положения дела и думая, будто бы его именно, его особенно в чем-то обвиняют, пытается сбросить это обвинение как скорее идущее к кому-нибудь иному, нежели ему. Он говорит:

«Г. Розанов советует в наших школах, между прочим, отбросить исторические учебники *с их простым русским языком*, а воротиться к «Синописису» XVII в., написанному неудобно-понятною смесью церковно-славянского с русским. Эту смесь он находит «изложением строго-культурным» и даже художественным, более всего подходящим для «крестьянского воспитания». Но если он говорит собственно о сельских школах, то причем тут укорительные ссылки на мой учебник русской истории, имевший в виду старшие классы средних учебных заведений?»

И несколько далее:

«Г. Розанов читал, по-видимому, некоторые страницы моего учебника, но совсем не знаком с моим главным трудом, то есть с несколькими томами моей *Истории России*» и т.д.

Он указывает на свои заслуги перед наукой русской истории, он хочет показать, будто я так ограничен, что не вижу преимуществ «простого русского языка»... как будто в этом дело, как будто спор только об «общепринятом», и я имел завистливо в виду чьи-то слишком блистающие лавры. Бог с ними, со всякими лаврами! Я имел в виду тысячи и тысячи юных душ, в возрасте от 15 до 19 лет, которые

обо всем, о чем ни учат, вынуждаются запоминать какие-то схемы, *плод нашей абстракции от созерцания реального мира*, который вопреки всем органическим законам развития им дается как предварение этого самого созерцания. Мы с этими именами (в истории), с этими движениями, делами, походами, усилиями соединяем в уме своим тысячами подробностей; но *для того, кто ничего не соединяет с ними*, не одевает ни одно имя живую плотью, не представляется ли русская, французская, греческая, всякая история какою-то странно толкотней тысячи ног, ступни которых он видит, головы же и туловища над ними не может рассмотреть и, однако, почему-то должен непременно запомнить, какая нога кому принадлежит? Я хочу именно образов; я не понимаю истории, которая не различает народов иначе как по странам, в которых они обитали, по направлениям, в каких они двигались, по хронологическим данным, по языческим или христианским их именам. Я утверждаю, что это не есть история, не только французская, русская, но и вообще какая-нибудь; так нельзя изучать человека, так нельзя говорить о нем; и говорить так о человеке возрасту, который через историю с ним ознакомляется, и иметь вид, будто при этом и уважаешь человека, и имеешь попечение о возрасте, — значит или быть непростительно недалеким, или в каком-то непонятном индифферентизме совершать преступное развращение. <...>

Вот где источник моей ссылки на «Синописис», в котором — как и в тысяче подобных, тогда написанных книг — образы не стерты с людей и их можно различить по их благородным частям, а не по двигающемуся их тавру. Читая его, я знаю, что это *мои* предки умирали на Куликовом поле, что это не были ни Греки, ни Римляне, ни Персы, ни Французы — чего я вовсе не знаю из учебника, где, правда, написано также: «Это Русские», но я боюсь, так ли я запомнил подпись, к тому ли я отнес ее. Г. Иловайского смущает «славяно-русский» язык; его не смущает, однако, греческий текст в «Илиаде», и, продолжая свою мысль, он не скажет, что те краткие и красивые события, какие здесь рассказаны, можно бы скорее и легче запомнить в легком современном пересказе, а не в гекзаметрах Гомера. Г. Иловайский и не догадывается, что принцип индивидуальности, мною развиваемый в отношении к образованию, есть *общая теория к факту* классического образования, который вне этого принципа и не имеет никаких оснований, на нем же непоколебимо покоится. Но, утверждаю я, этот принцип должен быть выражен по всем линиям образующей системы, он не должен быть только случайным явлением в одном-двух предметах. Не иначе, как мы изучаем древний мир по непосредственным памятникам — по ним же, этим непосредственным памятникам, так глубоко воспитывающим, так образующим, мы должны изучать и евангельскую историю, и библейскую, и свою родную, и историю всякой литературы. Вот в чем, и только в этом, лежит источник моей враждебности к учебным переработкам; в этой враждебности договорился ли я «в февральской книжке *«Русского Вестника»* если не до совершенного об-

скурантизма, то до чего-то очень к нему близкого», как утверждает мой оппонент, об этом я предоставляю ему подумать теперь. Есть новый вид обскурантизма, который всесилен, перед которым напрасно ломаешь руки, который в стихийной своей слепоте безжалостен, и ему послужил ли я в своей статье или Г. Иловайский в своей учебной переработке — это могло бы послужить другою темой его размышлений.

II

От принципа индивидуальности, на котором должна покоиться школа во всех ее типах и степенях, переходим к другому принципу, который в иных направлениях, в отношении к иному должен не менее проникать ее.

II. Принцип целостности. Он требует, чтобы всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с нею, потому что лишь успокоенный в себе, незанятый ум может начать воспринимать плодотворно новые серии впечатлений. Отсутствие разорванности в группах знаний, в художественном чувстве, в волевом стремлении — вот требование этого принципа; он указывает, что нельзя дробить очень сильно знания, ощущения; что, так раздробленные, будучи и вполне приняты, они уже вовсе не оказываются тем, чем были вначале, что они суть в себе самих, в своей целостности. Именно культурного, образующего, воспитывающего значения они не удерживают в себе при этом.

И как «учебная переработка», «изложение своими словами» являются разрушительными по отношению к художественной красоте памятников, так это дробление является разрушительным по отношению к их силе. Школа, где нарушен принцип индивидуальности, не воспитывает, не образует; где нарушен принцип целостности — не влияет, не сообщает каких-либо убеждений, не дает веры во что-нибудь. Но удивительное ли это явление, что в новых иезуитских, в средневековых схоластических, наконец, в древних греческих школах юноша выходит всюду с верой, с преданностью тому, чему его, хотя и немного, несовершенно, грубо, учили, — с верой в культуру, в образование, в гражданственность своего времени; и только в школах современного типа, так изошренно трудящихся над нашими детьми, и, несомненно, трудящихся в полном согласии с духом и воззрениями отцов, дети почему-то становятся индифферентными ко всему, чему эти отцы верят, что они исповедуют, в чем их, наконец, воспитывают? Почему в школе не завязывается никаких сильных влечений, интересов, привязанностей — умственных, эстетических, религиозных, гражданских? Часто мне представляются вопросы: отчего случайная встреча с человеком, даже одинакового умственного развития, но противоположного склада убеждений, иногда неизгладимо влияет на нас, преображает нас? И отчего никогда это-

го действия не оказывает школа, школа именно *нового* типа (потому что все прежние подобное действие оказывали)? Где лежит тут разница и в чем вообще заключается тайна влияния?

Мне кажется, заключается она в цельности того, что влияет. Ведь и одинокий друг ни в чем не мог бы убедить нас, если бы, на полуслове, на полуаргументе прерываемый, он должен был уходить куда-то и на его место являлся бы «новый друг»; ведь и книга, листы которой были бы переложены листами множества других книг, которые все мы были бы обязаны читать с одинаковым, безраздельным на время, вниманием, не произвела бы на нас никакого впечатления. Нужно долгое, вдумчивое к одному чему-нибудь отношение, чтобы это одно стало нам дорого, чтобы оно овладело нами после того, как мы им овладели. И вот почему принцип целостности всею своею силой становится против множественности предметов изучения, против чрезмерной краткости уроков, до какой она теперь доведена (5/6 часа), против их обилия в один день. Он указывает, что, как бы ни были ценны сведения, этим путем приобретаемые, они все ложатся на индифферентную к ним почву; что, какими бы навыками, знаниями ни был наделен здесь человек, он останется человеком невоспитанным, необразованным.

И здесь мы снова приходим к ряду самых простых, практических указаний и к ряду оценок, совершенно расходящихся с теми, какие обычно делают школе. Лучшая школа, элементарная или средняя, есть не та, которая расширяет горизонтально курсы, прибавляя к одним предметам новые; лучшая та, которая их суживает и в то же время углубляет. Идеал образования на этих двух ступенях есть *minimum* изучаемых отраслей знания, но изучаемых очень внимательно, очень строго. При этом суждении можно, по крайней мере, на протяжении одного дня сделать предметом внимания только один, два, три предмета; мы говорим страшно много, говорим против своего убеждения — ввиду подавляющего впечатления практики, которая дошла до 10—12 разнородно сменяющихся предметов в сутки, из которых ни один не держит на себе внимания ученика более чем $1\frac{1}{4}$ — $1\frac{1}{2}$ часа времени (5—6 уроков, прослушанных в школе утром, приготовление вечером к 5—6 урокам на завтра); и это в возрасте не 7—13 лет, когда впечатления могут быть кратки, когда их действительно может быть много, но и в возрасте 17—19 лет, когда ум не только способен, но стремится к уединенным впечатлениям, когда он формируется и, однако, ежедневно отбрасывается назад в этом своем усилии сформироваться. Можно ли представить себе внутреннюю боль, от этого происходящую? Нужно ли говорить о бесплодности этой боли, о ее ненужности для кого-нибудь и чего-нибудь? Потому что ясно, что, сделав три полуторачасовых урока (взамен 5—6 коротеньких) в день, мы сделаем каждый из них обильным по количеству сообщаемых сведений и, следовательно, ничего не потеряем в их объеме. И между тем много выиграем. Ибо приготовить к этому полуторачасовому уроку одну законченную сцену из «Илиады» — это уже не то, что приготовить ту же сцену, рассказ, аргумент

разорвав их на части, из которых начало непонятно без конца и конец непонятен и неинтересен, когда забыто начало.

Г. Иловайский, пропуская у меня подобную же страницу, сетует на чрезмерное, подавляющее развитие периодической печати и этим развитием объясняет упадок в обществе серьезного чтения. «Периодическая печать, — возражает он мне или думает, что возражает, — теперь убила книгу... В Европе уже немного осталось людей, которые, подобно Гладстону, еще борются с наплывом газетного чтения и продолжают читать книги». Мой почтенный оппонент видит факт, но не ищет его причины. Ему не кажется, что для этого перехода общества от серьезного чтения к чтению поверхностному есть какая-нибудь общая почва и что она должна скрываться в условиях, этому чтению предшествующих и его подготовляющих для каждого: мы видим, что в возрасте двадцати и далее лет все ищут кратких впечатлений пробегаемого газетного листа и тяготеют всяким сколько-нибудь продолжительным и связным умственным трудом, если он не вынужден, не есть обязанность службы или источник средств к жизни. И я утверждаю, что причина этого лежит в столь же кратких, так же не тянущихся впечатлениях, из каких фатально, бессознательно, неудержимо всюду сложилось и продолжает состоять школьное образование. В нем — та же перемежаемость, то же отсутствие долгого, вдумчивого внимания к одному чему-нибудь, какие мы наблюдаем и в чтении, к которому все неодолимо влекутся по выходе из школы. Периодическая печать — создание ведь не нашего вовсе времени; но только в наше время она стала тем, что есть — единственной почти умственной пищей всех. Почему ни в первой половине XIX века, ни особенно в его первой четверти, ни в XVIII столетии газета не только не выступала на первый план, но даже совершенно терялась, исчезала за книгой, за сборником статей (альманахи), наконец, за политическим памфлетом? По оживлению общества, по множеству ежедневно интересующих тревог ведь ни время перед революцией, ни время наполеоновских войн никак не уступало нашему. Но есть убеждающее подтверждение моей мысли и в нашем времени — газета и теперь вовсе не всюду распространена, она совершенно не имеет хода во всех слоях, хотя и образованных, но не через школу интенсивную, новейшего типа: ни духовенство, ни учащиеся в университетах (к великому счастью) вовсе не льнут к газете и предпочитают или чтение книг, или разговоры на книжные и житейские темы, или, наконец, вовсе ничего не читают. Потребность газетного чтения, этой новизны мелких, невнедряющихся и, в сущности, неуслаждающих и ненужных впечатлений, пассивно переживаемых, есть продолжение привычки, пассивно же внимая только (утром) или без углубления прочитывая (вечером), воспринимать серии и серии впечатлений в школьном возрасте. Если бы в возрасте 16—19 лет занятия состояли не из 11—12 в сутки чередующихся приступов внимания к разнородным предметам, если бы они состояли из приготовления каждый раз в течение 2—3 дней или недели целой группы законченных сведений о чем-

нибудь, — нет сомнения, из *этого* *подготовления* никак не вытекло бы позднейшее желание всякое утро воспринимать скользкую смесь разнородных сведений о всем на свете и со всех концов света.

III

III. *Принцип единства типа* есть третий и последний, на котором может быть построено истинное образование. Он состоит в требовании, чтобы все образующие впечатления, падающие на данную единичную душу, или, что то же, исходящие из данной единичной школы, были непременно одного типа, а не разнородные или не противоположные. Иными словами: они должны идти из источника одной какой-нибудь исторической культуры, где они все развились (как факты, сведения, воззрения и т.д.) друг из друга, а не друг *против* друга или *подле* друга, как это было в смежных, сменявшихся во времени цивилизациях. Нужно оставить попытки соединить христианство с классическою древностью, или жития святых с алгеброй, думая, что все это также удобно совмещается в душе ребенка, как учебник алгебры и катехизис совмещаются в его сумке. Никогда эту индифферентную сумкой не станет человек — напрасны на это надежды: тайком, с непреодолимым отвращением он выкинет из себя и катехизис, и алгебру и останется пустым, открытым для всех влияний — как это и есть, как это мы наблюдаем с ужасом, не понимая, что своими руками *подготавливаем* этот ужас.

Есть в природе закон, по которому два луча света, известным образом направленные, взаимно интерферируются и вместо того, чтобы производить усиленное освещение, производят темноту; есть нечто подобное и в душевной жизни человека: и в ней также интерферируются образующие впечатления, если они противоположны по своему типу, и вместо того, чтобы просвещать ум и сердце, погружают их в совершенный мрак. Этот мрак хаоса, когда сведения есть, когда знаний много и, однако, нет из них ни одного дорогого, не осталось и тени веры во что-нибудь, убеждения, готовности, потребности, — кто теперь не узнает его в себе, не скажет: «Это — я, это — моя пустота»?

Найти источник, объяснить происхождение этой пустоты составляло мою задачу в предпринятом анализе нового типа школы. Деля его, я вместе делал анализ нового человека, в разрушенном, больном строе которого мне виделось отражение нарушенных законов пластического образования человеческой души. Решая свою задачу, я убежден, однако, что решать ее надо в главной ее тяжести, а не в краевых затруднениях. Мне казалось бесплодным рассматривать школу вне ее отношений к истории и главным институтам исторически развившегося общества: семье, церкви, государству; не менее поверхностным казалось мне бороться за одну из соперничающих систем образования, когда так ясно, что ни одна из них, ни другая не имеют никакого значения для образования духовной структуры нового человека,

очевидно, растущей из условий чрезвычайно общих и элементарных, заложенных одинаково в обеих борющихся системах.

Просвещение, мне казалось, принадлежит к тем утонченным, трудно осуществимым в истории вещам, которые, будучи чрезвычайно высоки в своих правильных проявлениях, при нарушении этой правильности являются с чертами отвратительными, а не безразличными только. Всмотритесь в лицо человека со сладострастным, низким выражением или в лицо идиота: ведь это все-таки человек, еще он издает членобразные звуки, к каким не способно животное; но вот, в то время как фигура животного в ее грубой, несовершенной организации всегда и для всякого или посредственно хороша, или безразлична, лицо человека, не удержавшегося на высоте своей, отвратительно. Все совершенно по своему задатку, по своему замыслу, как бы в возмещение за это совершенство имеет силу пасть ниже, чем только посредственное. Этот закон справедлив для всего очень высокого; он справедлив и для просвещения, которое в правильных своих формах есть высший для человека дар его истории, но дар, могущий и стать в своей неправильности истинным его несчастьем.

СЕМЬЯ КАК ИСТИННАЯ ШКОЛА¹

Только что (февраль 1897 г.) появилось в печати важное сообщение: министерство народного просвещения, отдавая, очевидно, преимущество домашнему воспитанию перед школьным, распространило правила об испытании лиц, проходящих дома гимназическую программу, с 8-го класса, где эти испытания были допущены, на все восемь, где раньше они не практиковались, и притом для школ обоих типов — классического и реального и всех степеней — гимназий и прогимназий. Правила приспособлены так, что мальчик (и вероятно, девочка: для женских гимназий это еще существеннее), занимаясь зиму дома, под надзором семьи и при ее помощи, является весной в гимназию только для того, чтобы сдать переходный экзамен в следующий класс, — и так до окончания курса. Гимназия является помощницею семьи в том отношении, что разделяет ее работу на восемь годовых темпов и каждый год регистрирует эту работу, свидетельствует ее и при доброкачественности делает ненужным ее повторение. Семья да и готовящийся таким способом юноша избавляются теперь от вечно тяготившего над ними страха, что вот через восемь лет труда этот труд вдруг окажется негодным и юноша — без всяких путей перед собою в жизнь непоправимо погубленным. Этот страх гнал до сих пор к школе всякого; гнал как можно ранее, с лет почти еще не окончившегося детства.

Вот то, что можно назвать культурною работою в сфере школьного вопроса: это уже не коротенькое по мысли передвижение программ, перестанавливание предметов — это, наконец, цельное воззре-

¹ Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990. С. 219—227.

ние на школу, целое мирозерцание, из коего как деталь, как одна и первая пока подробность выпадает важная практическая мера. Можно, в чаяниях лучшего будущего, наконец облегченно вздохнуть.

I

Мы уже упоминали ранее, быть может не ясно развиг и утвердив свою мысль об антикультурном, противощивилизующем действии новой школы; и там же оговорили, что это ее действие обнаруживается в косвенных, боковых влияниях на великие факторы истории — религию, семью, некоторые другие. Возьмем, в самом деле, семью. Читатель едва ли знает, но мне известно, что при некоторых гимназиях (женских) существуют так называемые подприготовительные классы. Школа вобрала в себя весь возраст девочки от 8 до 17—18 лет (при оставлениях на «повторительные курсы»), равно относительно мужского населения — вес и возраст мальчика. Семье оставлен только труд родить и дать «первое молочко», пожалуй «первое молочко» и кой-какого наущения, однако быстро обрываемого, от 9 лет она уже дает своему ребенку только ночлег, на вечер — комнату и керосиновую лампу, поутру — чай и еду — в 3 часа. Семья превращена в квартиросодержание собственного сына или дочери, где «права» квартиросодержащих оборваны и вообще во всем отступают перед требованиями школы, каковы бы и в чем бы они ни заключались. Семья опустела и запустела; она немножко развратилась, она во всяком случае стала бессодержательна и как бы даже несколько глупа, т.е. опять немного, чуть-чуть, но это такой огромный культурный фактор, где и «чуть-чуть» отзывается последствиями, коих не загладить отличным зубрением самых «одобренных» учебников по самым хитро придуманным программам.

Семья, во взрослых ее членах, и особенно в женском составе, стала несколько праздна; во всяком случае, она перестала согреваться, ибо именно дети-то и согревают семью. Посмотрите, как скучно и безуютно в бездетных семьях. Неуловимо, но ребенок так же воспитывает взрослого, как и воспитывается им. Он от взрослого получает факты, знания, поучения (самая печальная и при неумении бесполезная сторона воспитания), но своею невинностью, веселостью, играми, забавами и, наконец, зарождающимися пороками он его воспитывает, а в последнем — и угрожает. Все полно мысли, выразительности, тревог и страха, все полно содержания, одухотворенности. Теперь все это взяла школа, оставив семье механическую часть воспитания: вовремя накормить, вовремя разбудить поутру, чтобы не опоздал к «молитве перед учением», по осени — купить учебники, а по весне, для лучших матерей, — помолиться тайно, чтобы вот Сережа не провалился на греческом или по алгебре. Все покачнулось неуловимо, мало, но бесспорно — в сторону ложного. И в то же время от той же причины гимназии переполнены до невозможности: учителя выбиваются из сил, чтобы «выстроить

уроки» в людном классе (т.е. поддержать падающих, слабеющих учеников), и «разучивание в классе задаваемого на завтра урока» (об этом много пишут) есть пустая и обманчивая фикция, которою утешают себя учебные округа, о чем сочиняются иногда статьи в педагогических журналах, всегда упоминается в «Отчетах», но что нигде и никем не выполняется за всерешающим, всеопределяющим: «некогда» (в 55-минутный урок).

Последнее, т.е. отсутствие везде и повсюду этих «разучиваний», так важно, что два слова следует сказать о нем, чтобы доказать его. Минуты две уходит на отменение «не бывших в классе учеников» и внесение задаваемого урока в графу журнала; далее — спрашивание уроков; легко «читать лекции» в гимназиях, но это недобросовестно — нужно много и обильно спрашивать, возвращаться к ранее, еще в начале года пройденному и спрашивать уроки нужно у плохих (слабеющих, падающих) учеников, т.е. выжидать их запинки, выжидать молчание и «припоминание», «наводить» на правильный ответ. И спросить так, добросовестно и работая над учеником, 4—5 из них — значит потратить *minimum* 30 минут; в старших классах — значит потратить 40 минут; остается от 13 до 23 минут для «разучивания урока на завтра». Тут сейчас можно сделать обман или дело, и последнее окажется невыполнимо, Именно, разучивать урок на завтра следует, конечно, со слабыми учениками, которым на завтра будет особенно трудно учить его, но они не понимают объяснения, не очень внимательны, все разучивание идет шершаво, пугает ученика (обнаруживая незнание пройденного), раздражает учителя, и понятно, что «разучить» его с 15—20 учениками людного класса, так что бы им всем на завтра пришлось лишь дома «повторить» собственно пройденное в классе в 20 минут или еще в 13, невозможно. Но можно эффектно сделать видимость того же дела: вызвав лучшего ученика, вызвав его к доске для лучшего внимания всего класса, пройти с ним следующий урок, объяснить теорему или сделать примерную задачу, показать места на карте, и особенно если учитель при этом внушает, подсказывает почти ответы, а ученик только кивает головой или повторяет, выразительно смотря глазами, полупонятые и вовсе непонятые слова, — без раздражения и к общему удовольствию, но и без всякой пользы, «разучивание» совершилось.

Но это — деталь школьной техники. Мы говорим о великом культурном значении выступления семьи как школы.

Нам говорили, и много раз (по школьному же вопросу): «Семья развращена», «Ей ничего нельзя доверять». Да, но не развращайте же ее еще больше, отбирая от нее выполнение долга, отбирая это выполнение ранее самого испытания: ибо вы уже *arrog* предполагаете семью развращенною, когда вбираете ее детей в подпривготовительный или приготовительный класс. И потому будьте правдивы: семья развращена, но она не более развращена, чем школа, — умеете только быть беспристрастными. В ней есть все-таки некоторая любовь: все же больше любви, чем между учителем и учеником, не связанными ничем, кроме большой и маленькой службы, с обеих

сторон — в мундире; есть хоть доля правдивости отношений — все же большая доля, чем в приготовлении уроков по подстрочникам. Рождение, обоюдность общения с первых месяцев жизни и до 8—9 лет — это все же факт, положительное значение которого неизгладимо во всякой семье и коего нет ни в какой школе. Все здесь теплее, интимнее, хоть чуть-чуть правдивее, и вот уже почему — все здесь воспитательнее. Наконец, семья, всякая семья, перед детьми сожмется, выправится, пообчистится — неудержимым инстинктом, неудержимой потребностью, чувством самого элементарного, почти животного стыда. Это общий закон, что в данную культурную эпоху, по мере ее общей высоты или, напротив, общего падения, семья все же держится на несколько высшем уровне, чем школа, по мистическим задаткам, в ней данным и которые отсутствуют совершенно в школе.

II

Семья согрется и просветлеет детьми, раз перестанет давать им только квартиру и стол, раз почувствует их живыми и постоянными в себе членами; вынужденно зорче, трудолюбивее станет в ней жизнь взрослых. Но и относительно самих детей: лишь семья, лишь она одна, может воспитать в детях существеннейшие стороны культуры, привить ее самые одухотворенные, эфирные частицы. Мы говорим о всем неуловимом, правдивом, религиозном, поэтическом, чего бы оно ни коснулось: знания, церкви, самой школы, отечества, этой же семьи. Во всем есть две стороны: внешняя и механическая, внутренняя и субъективная. По самым элементам школы — урок, учебник, учитель, выслуживающий 25 лет, — для этих элементов доступна работа только над внешними и механическими сторонами образования. Выучить по катехизису столько-то страниц, не забыть пройти Пунические войны, неопределенные уравнения она может; но то, для чего все это, самая цель «прохождения», т.е., напр., вера и вытекающая из нее молитва, любовь к отечеству и подвиг, неясный трепет перед таинственными высотами науки, — это недоступно ей по самому существу черствых, несколько деревянистых элементов, из коих она сложена и всегда останется сложена. «Знает» целое богословие и не верит ему нисколько — вот обыденный факт школы, ее эмблема до известной степени. Так во всем. Фальстаф — в жизни, на уроках — римлянин:

Он в Риме был бы Брут, в Афинах — Периклес —

увы, мы знаем, насколько «был бы...».

Конечно, странно, как семья может привить патриотизм или религиозность более, чем школа? Она этого прямо и не сделает: она даст простор для этого, она даст теплую среду для зарождения и воспитания всего подобного, что по неуловимой природе своей и вообще зарождается в человеке как-то невидимо, всегда почти случайно, всегда непредугадываемым способом. Школа, грубо стуча

уроками и учебниками, не дает среды для этого; прогоняет шумом и суетливостью мысль о всем подобном; напротив, семья самую бесшумностью своею, мягкостью всех отношений, непрерывностью всех впечатлений разрыхляет, приготавливает почву, правда, не создавая семени. Семя в безвестности приходит, как? Откуда? — это Божия тайна, тайна воспитания всех замечательных людей, в биографиях которых иногда путем кропотливейших исследований мы все-таки не в силах открыть, откуда взялась та или эта замечательная в них черта: откуда в Черняеве героизм, в Ломоносове порыв бежать в Москву за учением — этого никто не знает. Но оставляйте мальчика (или девочку) иногда наедине, не вмешивайтесь слишком и постоянно в жизнь их: если в них есть что-нибудь особенное, при этих условиях оно наилучше вырастет. Но, ради Бога, не берите у нас все 15—16 часов бодрствования и не распределяйте их: час — сюда-то, другой — туда-то, третий — на это и т.д., — ничего по этому методу не выйдет, не выйдет даже из Ломоносова. Школа именно это делает — семья именно этого не может, не сумеет сделать и по естественной жалости, по зоркости к вот тут, на ее глазах, происходящему не захочет сделать.

Возьмем, чтобы не распространяться, только один факт: это — «вождение» гимназии под надзором классных наставников в церковь. Я наблюдал, что горожане не любят посещать ту церковь, куда приводятся гимназисты, несмотря на лучший иногда в городе «хор» их. Церковь почти пуста в других частях своих, и только перед алтарем, вытянувшись в продолговатую колонну, стоят гимназисты. Не буду говорить о подробностях, которые — стоя по должности сзади — приходилось наблюдать (шелканье подсолнечников не редкая вещь). Но в общем никто и решительно нисколько не молится, все только «стоят». Но почему, однако? Да есть общая психическая атмосфера здесь, не допускающая Ваню или Колю молиться; есть некоторый темп духовный вот у этих 300 мальчиков, в общем, конечно, темп, не порывающийся к молитве, усталый, скучающий, иногда раздраженный или смеющийся, и от плеча к плечу, без слов и без жестов, он передается. Когда товарищ незаметно показывает товарищу щель кармана, тот без разговоров знает, что там лежат подсолнечники и их можно взять; если он наводит глазом куда-то в сторону, значит, там есть что-нибудь любопытное. И в церкви, в 1³/₄—2 часа литургии, есть жизнь, своеобразная и безмолвная, но она ничего общего не имеет с церковью, о ней забыли и вспоминают только, когда приходится раздвигаться перед священником, перед диаконом, предносящим свечу. Теперь представим того же Ваню или Колю, ну, раза три в зиму и случайно, без всякой мысли забредшим в церковь, к херувимской или даже «Верую». Хоть полчаса, но есть молитвы; все-таки нет кощунства; нет для него почвы и атмосферы. Он теперь стоит в толпе 300 человек, более его религиозных, и темп их настроения господствует над его единичным настроением; он его заражает, он его может подчинить. Чутьочка религиозного, но она есть, и опять есть в таком громадном деле, где все малое многозна-

чительно. Применяя известную притчу, мы можем сказать, что здесь нет сорных заглушающих трав, нет «птиц», расклеивающих «брошенное при дороге зерно». И Бог весть какой возглас священника может запасть в душу; Бог весть, не западет ли в нее пример молитвы вот этого мещанина, недавно похоронившего ребенка или жену.

III

Несколько практических замечаний. Гимназия должна стать регистрирующей, пособляющей, указывающей школою в центре целого мира семей-школок. Но семья, будучи даже совершенно образованна, в технике обучения тем не менее неизмеримо слаба. Мне пришлось наблюдать (в провинции, и даже довольно глухой), как многие матери, зная начертания только французских букв, проходят с сыновьями 1 и 2-го классов латыни, спрашивая по книге склонения и спряжения, спрашивая слова. Жажды помочь — бездна, но средств помочь — мало. Мне думается, что полезнее всяких наук, ввиду будущего материнства, в женских гимназиях давать элементы латыни, греческого языка, алгебры — самое нужное, за что со временем они безгранично возблагодарят школу, когда будут на этих элементах спотыкаться их птенцы. Все так называемые «гигиены» и физики, излишества богословия и древнеримские учреждения — одна «мораль»; девочка в 14 лет еще играет в куклы, и вот, уложив их спать, поспешно учит об аграрных законах Лициния (6-й класс); два Гракха убиты, а на завтра мамины именины и будет пирог с вязигой. Кто это наблюдал, так сказать, с заднего крыльца жизни, для того сумбур и решительное развращение детского ума широкими программами — бесспорно, несомненно, ужасающе. У девочки уже образовалось малокровие, доктор требует, чтобы на год она совсем оставила учение, но, по обстоятельствам семьи, это невозможно; полчаса двенадцатого, и с сильнейшей головной болью, совершенно не гуляв за день, она доучивает урок по педагогике, где написано, что переутомлять способностей не нужно, или по гигиене, где написано о чистом воздухе и необходимости достаточного сна. Ложь всего этого бьет в голову, как только вы выходите из класса, забываете парты,

перст указательный, все признаки ученья...

Итак, будущие матери возблагодарят тысячекратно школу, если, отбросив законы Клисфена, она даст возможность ей со временем хорошо пройти со своим мальчиком первое латинское склонение; мальчик не оборвется на уроках; она за ним уже достаточно строго посмотрит и предупредит вынужденную хитрость перед учителем: первый обман — всегда обман из страха; наконец сама будет занята. Со всех сторон польза. Но, затем, для домашних сил гимназическая программа все-таки чрезмерна. Здесь требуется, чтобы гимназия была подвижна, гибка, приспособляема к разнообразию волнующейся около нее жизни, т.е., попросту, она должна иметь очень умного и

добросовестного директора и этому директору должна быть дана большая свобода. Все так называемые «русские предметы», т.е. весь курс гимназической программы, за исключением математики и языков, проходятся — и могут быть пройдены до завершения — дома не только без труда, но и неизмеримо тщательнее, без зияний невежества, какие бывают у каждого ученика в гимназии, приступающего к испытанию зрелости. Но математика и языки недоступны для семьи. Подвижная гимназия в том может выразить свою подвижность, что, продолжая по остальным предметам лишь зарегистрировать весною зимнюю работу семьи, по тем предметам, в коих семья ничего не может сделать, может считать мальчика или девочку полным своим учеником, т.е. иначе говоря, так как детей, дома занимающихся, непременно будет много, так как недоступные для семьи предметы немногочисленны и будут для всех семей одни и те же, гимназия без затруднения может открыть, напр., в 4—8 классах вечерние занятия по древним языкам и математике.

Нужно заметить, в гимназии теперь все как-то неудобно расположено: лучшее для усвоения время — утреннее — проходит в апатичном сидении на уроках, где, по объясненному выше механизму урока, хорошо приготовившему дома урок нечему научиться, а не приготовивший вовсе урока не научается потому, что не понимает классной работы и обыкновенно только боится, как бы его не вызвали к ответу. Напротив, в вечернее время, при несколько утомленных силах, по крайней мере физических, и при необходимости нервного успокоения перед сном (условие хорошего сна), мальчик или девочка усиленно работают; они в это только время и усваивают и засыпают возбужденные, нередко раздраженные, взволнованные неудачею («не вышла задача»). Уроки школьные неизмеримо полезнее было бы перенести на вечер или на послеобеденное время, отдав утро самой активной работе — приготовлению уроков. В младших классах, по понятной причине, этого нельзя сделать, и вот еще почему истинным благодеянием было бы, если б семья педагогическою работою своею вытеснила совершенно эти классы; но в старших классах занятость вечера в гимназии была бы благотворна и по побочным соображениям, которые здесь излишне объяснять, — и именно на поздний час вечера, непосредственно перед сном, могли бы быть перенесены те 2 или 3 урока по математике и языкам, которые пополнили бы самостоятельную и вообще домашнюю работу юноши.

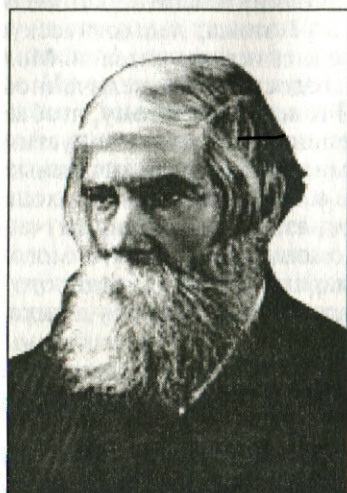
IV

Да простит читатель мимолетное отступление. В «Военно-полевой хирургии» покойного Пирогова, на первых же страницах и раньше объяснения всяких частных болезней и способов их лечения, развивается понятие особой, специфической предрасположенности к дурному течению и неблагоприятному исходу болезней в огромных гос-

питаях, и о том, что, при всех неудобствах, бедности, недостаточности средств, в легких бараках, не имеющих специфического этого яда, лечение идет лучше. Это в высшей степени применимо к школе: берегите маленькие школки, плодите их и недоверчиво смотрите на всякую огромную, в 2—3 этажа, педагогическую машину, со многими сотнями учеников, десятками учителей. Можно быть уверенным, все недостатки школы здесь есть в увеличенном виде, «течение всех болезней — дурно». Я говорю это к тому, чтобы внушить читающему мысль, до какой степени не только допустимо, но и желательно развитие между и гимназией и семьею частных школок, с оборванными программами, с неполнотою в проходимых предметах, так сказать, 1/2—1/3 гимназии, руководимой частным учителем, где семья находила бы помощь своей работе, могла бы получить то пособие, напр., в математике и языках, которого не в силах сама оказать. В такой школе всякий недостаток ученика рано виден, вовремя может быть поправлен; всякая мать в такую школу может прийти с указанием необходимости обратить внимание на этот или тот недостаток сына. Здесь возможно общение, которое в сущности невозможно между семьею — слишком малым миром и гимназией — миром слишком большим и сложным, «высокоумным». Если такие школы будут руководиться не кандидатами университетов (хотя почему же нет?), недостатка в них не будет: кто знаком с постановкою учебного дела в гимназиях, наблюдал, вероятно, до какой степени часто учителя, приближающиеся к типу «ученого», страдают недостатками как педагоги и как часто учителя, еле-еле окончившие курс университета и иногда в нем вовсе не бывшие, бывают виртуозами-педагогами, перед коими «ученые» — если они в то же время и умны — преклоняются с удивлением и истинным уважением. Даже как-то, почему-то «ученость» и «педагогичность» чаще всего обратно пропорциональны — вопрос тонкой и сложной психологии, который здесь мы не будем разбирать.

Вот, в общем, картина постановки обучения в городе, менее правильная (регламентированная), но более живая, одухотворенная, более разнообразная и волнующаяся, чем теперь. Обучение должно как бы пронизывать жизнь, а не стоять в стороне от нее чем-то отдельным, какою-то скалою привилегий, которых все добиваются. Трудится семья, трудится все общество, трудятся дети — около взрослых: все серьезно; пусть даже будет все немножко сурово. От этого оно не перестанет быть истинно воспитательно и, следовательно, культурно.

Владимир Михайлович Бехтерев (1857—1927 гг.)



Один из крупнейших представителей отечественной невропатологии и психиатрии, выдающийся физиолог, анатом, морфолог, гигиенист, психолог и педагог Владимир Михайлович Бехтерев родился в с. Сорали Вятской губернии, в семье служащего. Во время учебы в Вятской гимназии он с 4 класса очень интенсивно начал заниматься естественными науками, и это гимназическое увлечение определило весь его жизненный путь. С 1873 по 1878 г. В.М. Бехтерев обучался в Петербургской медико-хирургической академии, после окончания которой с отличием был оставлен в ней для подготовки к профессорскому званию. После защиты докторской диссертации в 1881 г. и двухгодичной стажировки за границей В.М. Бехтерев был назначен профессором психиатрии в Казанский университет, где и организовал первую в России экспериментально-психологическую лабораторию, основным научным направлением которой стала разработка объективно-экспериментальных методов исследования психической деятельности человека.

С 1893 г. В.М. Бехтерев был избран профессором Военно-медицинской академии в Петербурге, а с 1897 г. — профессором Женского медицинского института. В 1906 г. В.М. Бехтерев организовал Психоневрологический институт и стал первым его директором, в 1918 г. он возглавил созданный по его инициативе Институт по изучению мозга и психической деятельности, в котором и проработал до самой смерти в 1927 г.

Результаты исследований в области медицины позволили В.М. Бехтереву внести значительный вклад в разработку новых психолого-педагогических методов исследования ребенка. Он разработал учение о личности на основе комплексного подхода к изучению мозга, используя различные науки о человеке: анатомию, физиологию, психологию (объективную психологию), сделал попытку создать науку о человеке в обществе (рефлек-

сологию). Раскрывая взаимосвязь среды, наследственности, воспитания, ученый решающую роль отводил общественной среде и воспитанию с обязательным учетом наследственности, которая, по его мнению, создает предпосылки развития личности. В связи с этим В.М. Бехтерев рассматривал личность как взаимосвязь внутренних мотивов и активного отношения к окружающей действительности на основе индивидуальной переработки внешних воздействий. Это позволило ему выдвинуть положение о воспитании как решающем факторе формирования личности.

Опираясь на эти положения, В.М. Бехтерев подчеркивал, что в воспитании особую роль играет взаимосвязь социально-трудового, умственного, нравственного, эстетического, физического и полового воспитания. А тесная взаимосвязь семейного и общественного воспитания создает огромные резервы для всестороннего развития личности и ее социализации.

Одним из первых педагогов В.М. Бехтерев обратил серьезное внимание на проблемы воспитания детей младшего возраста. При этом особую роль он отводил развитию анализаторов, умению наблюдать, выявлять специфические особенности предметов, линий, красок и звуков, овладению различными способами движения. Все это лучше всего усваивается в игре. Значительное место, особенно в умственном воспитании детей, он отводил общению со взрослыми: от них ребенок получает первое представление о добре, честности, правдивости, искренности и т.д., они же должны создать условия и для эстетического воспитания ребенка, которое осуществляется не только в процессе ознакомления с различными видами искусства, но и эстетикой быта, одежды, природой.

Воспитание разносторонне развитой личности требовало совершенствования форм и методов учебной и воспитательной работы. Важнейшими из них В.М. Бехтерев считал внушение, пример, поощрение, убеждение и, в редких случаях, наказание, раскрывая при этом психофизиологическую природу воздействия отдельных методов.

В.М. Бехтерев был хорошо известен не только как теоретик, но и как организатор научных исследований в области наук о человеке и как пропагандист новых знаний о личности ребенка. Он был одним из организаторов Всероссийских съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике, а его взгляды на воспитание были основаны на экспериментальном изучении рефлекторной деятельности ребенка от рождения до 3—4 лет.

В.М. БЕХТЕРЕВ

ВОПРОСЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ¹

Воспитание, которое должно бы служить краеугольным камнем в жизни современного общества, до сих пор еще не пользуется ни со стороны общества, ни со стороны правительства тем вниманием, которое оно заслуживает.

¹ Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М., 1990. С. 501—508.

Многие не отдают себе даже ясного отчета в том, какое значение в жизни человека имеет воспитание, и наивно воображают, что человеческая личность предуготовляется от природы и то, что называется воспитанием, сводится лишь к приобретению некоторых внешних особенностей человеческой личности — манеры держаться, внешних форм обращения с другими и т.п.

В среде высших классов населения, и особенно в среде аристократической, эта внешняя сторона человеческой личности играет такую роль, что все воспитание почти отождествляется с известной дрессировкой в манере держать себя в обществе, в умении говорить, когда нужно, развязно, когда — сдержанно и строго учтиво и т.п.

Поэтому когда общество dorосло до того, что стало отвергать значение этого внешнего лоска в человеке, то естественно стали оставлять в пренебрежении и все вообще воспитание, забыв, что воспитание состоит не в достижении умения держать себя в обществе, а в приобретении навыков вообще, следовательно, навыков в сфере чувств, ума и воли, говоря языком субъективной психологии.

Вследствие этого необходимо прежде всего оттенить тот факт, что, кроме самых основных, элементарных проявлений нервно-психической сферы, относящихся собственно к рефлекторной ее деятельности, все остальные приобретения человеческой личности добываются путем постоянного упражнения и создания навыков, совокупность которых и составляет то, что называется воспитанием. В сущности процесс воспитания представляет собой как бы дальнейшие наслоения нервно-психических процессов на почве более элементарных или обыкновенных рефлексов. Эти дальнейшие наслоения выражаются развитием более высших рефлексов, которые в общей своей совокупности могут быть названы воспитанными рефлексами. Человек, получивший воспитание, имеет, таким образом, как бы две природы — одна приобретает как унаследованная часть его организации от предков и образует собой ряд прирожденных и наследственных рефлексов, другая же приобретает путем естественного упражнения и искусственного создания навыков и образует собой совокупность воспитанных рефлексов.

В сложной деятельности человека не всегда легко разграничить эти две стороны его организации — прирожденную, или наследственную, и приобретенную благодаря естественному или искусственному воспитанию, но оно тем не менее возможно и необходимо.

Первая сторона организации, которую ради простоты можно бы назвать наследственной, состоит из такого порядка явлений, который направлен главным образом к обеспечению личного существования при посредстве относительно простых, или так называемых обыкновенных, рефлексов наступательного или оборонительного характера, тогда как вторая, приобретенная сторона организации состоит из более сложных проявлений нервно-психической деятельности как личного, так и общественного характера.

Не трудно видеть отсюда, что человек, как социальная единица, является продуктом воспитания, а не является результатом прирожденных или наследственных условий.

Те случаи, когда человек был от первых дней своего существования оставлен без всякого воспитания, как было с известным Гансом Гаспаром, показывают, что сама природа не обеспечивает человеку ни дара слова, ни даже правильной способности передвигаться, оставляя его в буквальном смысле слова существом беспомощным в условиях окружающей его действительности.

Такие примеры наглядно показывают, что собственно значит в жизни человека воспитание. Они говорят нам, что человеческая личность есть продукт воспитания, так как без воспитания человек остается на степени жалкого животного, не могущего себе даже обеспечить собственной жизни.

Современная наука дает нам и другое наглядное доказательство, какое значение в жизни человека могут играть приобретенные путем воспитания навыки. Это доказательство мы имеем в искусственном развитии и воспитании путем упражнения особых двигательных реакций. Достаточно человеку, как это производится в нашей лаборатории, несколько раз сочетать данное внешнее впечатление, хотя бы, например, световое, цветное или звуковое, с определенным раздражением, вызывающим обыкновенный рефлекс, например хотя бы рефлекс одергивания ноги, получающийся от всякого резкого кожного раздражения, чтобы затем этот же самый рефлекс одергивания ноги возникал уже от простого светового, цветного или звукового впечатления.

Получается, таким образом, вполне новый воспитанный рефлекс, который по его природе мы называем сочетательным двигательным рефлексом.

На первых порах этот образованный путем воспитания рефлекс не отличается особенной прочностью, но при многократном его оживлении постепенно вырабатывается все более и более прочный сочетательный рефлекс, который путем дальнейшего упражнения может быть закреплен окончательно.

С другой стороны, и в сфере личных движений, как показывают другие производившиеся у нас опыты, может быть доказана экспериментальным путем возможность искусственного образования путем упражнения новых сочетательных двигательных реакций. Так, если человек условился производить известное ответное движение на определенное внешнее раздражение, то достаточно несколько раз это внешнее раздражение повторить одновременно с другим, чтобы ответная двигательная реакция стала происходить и на это, но привходящее раздражение, если даже оно дается одно, без основного раздражения.

Вряд ли нужно говорить, что и в сфере речевого аппарата мы встречаемся с аналогичными явлениями.

Как легко видеть, точный научный эксперимент в настоящее время наглядно показывает значение в нервно-психической деятельности навыков, из которых, как мы говорили, собственно, и состоит воспитание.

При этом все данные опытов говорят, что воспитание новых рефлексов и новых реакций вообще может быть достигнуто в весьма

широких размерах, что вполне согласуется с ранее высказанным положением, что личность человека создается путем воспитания, а не дана от природы.

Не подлежит, конечно, сомнению, что наследственная природа организма имеет огромное значение по отношению к эволюции человеческой личности, и нельзя допустить, чтобы задатки, получаемые от природы, или та совокупность анатомо-физиологических условий, которая известна под общим названием организации, не имели крайне важного и существенного значения по отношению к развитию нервно-психической сферы человека, но можно ли вследствие этого умалять значение воспитания в сложении человеческой личности.

Если животные путем так называемой дрессировки могут быть приучены к человеческому обиходу и могут поражать нас результатами своего воспитания, которые часто направляются в умелых руках вопреки даже природному их влечению, то можно ли сомневаться в том, что человек с его богатыми от природы задатками должен служить особенно благоприятным объектом воспитания.

Привычка — «вторая натура» человека, и воспитание, которое состоит в приобретении навыков, именно и дает нам эту вторую натуру, без которой человек при всей своей образованности может оказаться в лучшем случае бесплодным существом и общественным «пустоцветом», в худшем же случае окажется эгоистичным существом, представляющим собой не только лишнего, но и вредного, а иногда даже и опасного члена общества.

Во всяком случае многие авторы, увлекаясь вопросами наследственности, по-видимому, слишком преувеличили значение природных условий в сложении будущей личности. Природа дает нам известное орудие, состоящее из определенного материала, причем дальнейшее использование этого орудия зависит почти исключительно от того, как будет оно отделано и отшлифовано и будет ли развита способность умело владеть этим орудием в различных условиях жизни.

Если образование направлено к умножению человеческих познаний и, следовательно, к увеличению эрудиции, то воспитание развивает ум человека, приучая его к синтезу и анализу, оно служит к облагораживанию душевных чувств и к созданию и укреплению его воли. Отсюда понятно, что как бы ни был образован человек, но если ум его не отличается известной гибкостью, если чувства его остались на ступени грубого эгоизма, если он, наконец, окажется лишенным в известной мере и воли, то все его образование с точки зрения общественной пользы будет простым балластом, ничуть не более. Если, с другой стороны, человек с образованием получает в течение своего развития несоответственное направление чувств и воли, то его образование может сделаться лишь средством или орудием к удовлетворению личных страстей и в этом смысле послужит только к тому, чтобы создать вредного члена нашего общества.

Отсюда должно быть ясно, что как без образования не может обходиться человек, так он тем более не может и не должен обходиться без воспитания. Если образование дает нам человека с эруди-

цией, то воспитание создает интеллигентную и деятельную личность в лучшем смысле этого слова. Оно лежит в значительной мере в основе того, что известно под названием нравственного облика человека, его характера и воли.

Если темперамент дается человеку от природы, то именно характер человека, в отличие от темперамента, приобретаемого путем унаследования, а также направление его чувств и развитие ума являются главным образом результатом его приобретений путем воспитания в период сложения личности.

В конце концов весь вопрос по отношению к развитию будущей личности сводится к тому, как будут использованы природные условия, будет ли им дано путем воспитания соответствующее развитие и направление, будут ли привиты человеку общественные чувства и будет ли выработан навык к систематической работе, или же праздность, эгоизм и легкомыслие сделаются привычным явлением для человека.

Современная медицина приходит к выводу; что собственно нравственные уроды не являются от природы, как думали еще недавно, и та форма болезни, которая Причардом была описана как нравственное помешательство, является, как ныне выяснено, большей частью не самостоятельной, а составляет последствие вырождения и болезненных форм, особенно таких, как эпилепсия и истерия, чем именно недостаток воспитания на почве вырождения приводит к нравственно порочным личностям. Равным образом ныне есть полное основание сомневаться и в существовании так называемого природного преступника Ломброзо*. По крайней мере, в этом отношении не имеется никаких достоверных доказательств, а между тем многое говорит против.

Таким образом, все приводит нас к мысли, что если исключить чисто болезненные состояния, то нравственное уродство и преступность являются результатом недостатка воспитания и испорченности, идущей с раннего возраста.

В этом отношении особенно должно подчеркнуть то обстоятельство, что неправильное воспитание в раннем детстве является особенно пагубным для будущей личности, так как, вообще говоря, чем ранее вкореняются дурные привычки и чем дольше они остаются неустранимыми, тем более прочными они оказываются и, следовательно, тем труднее они подлежат исправлению.

Дети, дурно воспитанные в раннем детстве, плохо поддаются исправлению и впоследствии. Поэтому чем раньше направляется воспитание, соображаясь с развитием ребенка, тем более оно обещает успехов.

Отсюда понятно, что идеалом современного воспитания должно быть воспитание со дня рождения. Как только крик ребенка возвещает нам о появлении на свет будущей личности, мы должны принять все заботы к тому, чтобы он тотчас же был обставлен соответствующим уходом как в отношении собственной физической сферы, так и в отношении нервно-психической его деятельности.

Дело в том, что задатки, унаследованные ребенком, уже начинают проявляться в этом первоначальном периоде формирования личности. В этом периоде начинают укрепляться те или другие наклонности, приобретаемые вследствие окружающей ребенка внешней обстановки, с особенной легкостью благодаря необычайной впечатлительности младенческого мозга. Словом, в этом возрасте кладутся первые устои для создания будущей личности.

Говоря о воспитании в младенческом возрасте, необходимо прежде всего иметь в виду хорошее физическое развитие растущего организма.

Правильное питание организма в младенческом возрасте обеспечивает и нормальное питание мозга и правильное функционирование нервной системы вообще, а в этом лежит залог правильного развития и известной стойкости нервно-психической сферы.

<...> Умелое воспитание должно иметь в виду уже со дня рождения правильное развитие воспринимающих органов и двигательных аппаратов путем доставления ребенку соответствующих впечатлений и предоставления ему свободно производить свои движения, устранив, с одной стороны, излишество и чрезмерную резкость внешних впечатлений, а с другой — не менее вредный недостаток последних. Воспитание ребенка должно предупреждать вместе с тем излишнее утомление путем соответственной смены впечатлений и обеспечивать правильное чередование сна и бодрствования.

Само собой разумеется, что воспитание должно по возможности избавлять ребенка от проявления угнетающих аффектов; оно должно развивать способность сосредоточения или внимания, и вместе с тем оно должно развивать и укреплять так называемую волю или выдержку ребенка; затем умелым подбором игрушек и организацией игр и занятий воспитание должно развивать в ребенке способность к анализу и синтезу, способность к самостоятельности и находчивости и вместе с тем должно поддерживать и развивать соответственными способами интерес ко всему прекрасному, к безусловной правде и к добру.

Вряд ли нужно говорить, что воспитание должно вестись в течение всего периода развития личности, вплоть до ее окончательного сложения, сообразуясь с индивидуальными особенностями человека, устраняя или смягчая по возможности все отрицательные проявления и укрепляя и развивая все то, что может относиться к лучшим сторонам будущей личности.

К сожалению, в наших семьях дело обстоит таким образом, что еще не сознана в достаточной мере необходимость воспитания со дня рождения. <...>

Мы считаем особенно важным, чтобы нравственные начала прививались ребенку с самого раннего возраста, еще с пеленок, с колыбели, ибо более ранние приобретения всегда оказываются и более прочными. Оставление же ребенка в течение первых лет его жизни игре случая, а еще хуже — дурному влиянию необразованных нянь — это значит обрекать ребенка на укрепление, быть может, самых нежелательных свойств его личности. Ребенок — существо по преимуществу чувственное, и его чувства следует развивать и на-

правлять соответственным образом с первых дней жизни человека. При этом, конечно, должно иметь в виду не сухие наставления, которыми у нас обычно обременяют ребенка, возбуждая в нем лишь чувство скуки и отвращения, а пользоваться живым примером, обстановкой, рисунками, играми, рассказами и беспрдельно ласковым отношением к ребенку лиц, которые руководят воспитанием.

При правильном ведении воспитания не только не может быть речи о каких-либо наказаниях, но даже не должно быть каких-либо строгостей, так как само воспитание должно возбуждать в ребенке добрые чувства и, поддерживая в ребенке саморазвитие, дух инициативы и доставляя ему удовольствие, должно вестись без всякого принуждения.

Что воспитание должно сообразоваться с природой ребенка и с особенностями его психологического склада, о чем еще учил великий Песталоцци, должно быть ясно само собой.

Без сомнения, и сам способ преподавания в школах должен иметь в виду развитие духа самостоятельности в ребенке. <...>

Помимо развития духа самостоятельного и критического отношения к предмету способ преподавания должен быть рассчитан на то, чтобы возбуждать в ученике интерес к знанию, что в значительной мере зависит от формы изложения, и чтобы само учение возбуждало в ученике лишь чувство удовольствия и развивало любовь к предмету, что обуславливается не одной только формой, но и строгой последовательностью в доставлении знаний соответственно силам ребенка.

<...> Мы думаем, однако, что в школу дети поступают уже ранее значительно искалеченными в нравственном отношении, и в этом отношении многое должно сделать дошкольное воспитание, или, вернее, воспитание с пеленок, со дня рождения. Здесь, еще у груди матери, должны впервые воспитываться и характер, и первые начала тех чувств, которые лежат в основе нравственности.

Позднее, когда ребенку доступно слушание сказок и рассказов, все должно быть направлено к тому, чтобы прививать ребенку добрые чувства и устранять все грубое, низкое, неблагородное.

В этом отношении детская литература должна быть очищена от тех плевел и мусора, которыми, к сожалению, она сильно загромождается в интересах рынка и наживы.

Но и сама семейная жизнь, вся обстановка и детские игры должны быть орудиями воспитания ребенка, так как от всех этих условий в общей совокупности зависит развитие будущей личности человека.

Но каково бы ни было воспитание в семье и в школе, оно в большинстве случаев не действует на детей столь пагубным образом, как действует на них улица.

Много ли наших семей обеспечены так, чтобы не оставлять детей без надзора на улице, а наши улицы, особенно улицы больших городов, не могут не действовать на детей самым растлевающим образом. Вряд ли нужно доказывать, что полная испорченность детей является прямым и ближайшим следствием этих условий.

В этом отношении хуже всего дело обстоит с так называемыми заброшенными детьми, которые, будучи предоставлены улице, лишены совершенно облагораживающего влияния материнской любви и семейного очага. Заброшенные дети, дети улицы, растлеваемые хулиганами, и сами будущие хулиганы и преступники — вот страшное зло нашей общественной жизни!

Нет надобности говорить, что было бы совершенно несправедливо обвинять родителей в этом случае, как было бы бесплодно возлагать на таких родителей обязанность исправления зла, когда социальные условия делают совершенно невозможным исполнение этой важной обязанности. Таким образом, очевидно, что заброшенные дети являются тем отрицательным социальным явлением, которое самой силой вещей заставляет обратить на себя особое внимание.

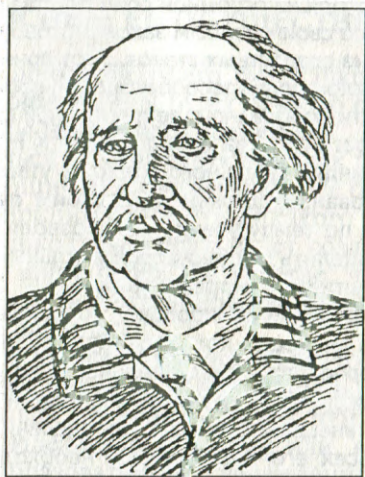
Если в других случаях недостаток воспитания приводит к такому искалению личности, при котором оно еще может в большинстве случаев удерживаться в условиях социальной жизни, то здесь при соответствующих растлевающих условиях улицы дело идет о личностях, уже с детства антисоциальных и преступных, которые составляют тяжкое и большое зло нашего общества, и, как бы ни были глубоки основные причины того социального положения, которое неминуемо ведет к разрушению семьи, этой основной ячейки нашего социального строя, к ее экономическому и нравственному падению, прямым результатом чего и является отсутствие надзора за детьми и их заброшенность, не подлежит сомнению, что мы не можем закрывать себе глаза перед этим совершающимся вокруг нас растлением детей. Здесь нужны неотложные меры, и дети улицы должны быть предметом особых забот со стороны общества. <...>

Так как школа должна быть и всегда будет важным орудием общественного воспитания, то на нее должно быть обращено особое внимание всех лиц, заботящихся о воспитании нашего юношества. Школа, собственно, и должна приучать будущего человека к систематическому труду, она должна развить дух инициативы и вселить любовь к труду, так чтобы он явился потребностью жизни, и вместе с тем она должна привить ребенку лучшие нравственные идеалы. <...>

Ведь деятельность, а следовательно, и труд являются естественной потребностью растущего организма, а если деятельность эта развивается соразмерным образом с силами растущего организма, если она представляет собой плод саморазвития ребенка и поддерживается неослабным интересом к занятиям, если она облагораживается нравственными идеалами, то можно ли сомневаться в том, что школа должна снискать себе полную и самую чистую любовь со стороны детей.

Само собой разумеется, что дело воспитания — дело крайне сложное и трудное. Оно требует неустанной энергии и соединенных усилий многих лиц и многих организаций. Само по себе дело воспитания есть дело подвижническое в настоящем смысле этого слова, но оно в то же время и святое дело. Труд, который затрачивает педагог на дело воспитания, не соизмерим по своей тяжести ни с каким другим интеллектуальным трудом. <...>

Константин Николаевич Вентцель (1857—1947 гг.)



Один из видных представителей концепции свободного воспитания, Константин Николаевич Вентцель, родился в Петербурге в семье чиновника. После окончания в 1875 г. Виленского реального училища К.Н. Вентцель поступил сначала в Петербургский технологический институт, через год стал вольнослушателем на юридическом факультете университета, а затем перешел в институт инженеров путей сообщения, но через год оставил и его. Под влиянием идей партии «Народная воля» в конце 1880 г. К.Н. Вентцель включается в революционную деятельность, принимает участие в работе кружка, в разработке политической программы. В 1885 г. его арестовали в Воронеже, куда он переехал на постоянное жительство, в январе 1887 г. он был выпущен из тюрьмы и выслан под гласный надзор полиции в Воронежскую губернию сроком на 3 года. Именно с этого времени К.Н. Вентцель очень серьезно занялся самообразованием, и у него проснулся глубокий интерес к педагогике и в первую очередь к проблеме нравственного воспитания.

В конце сентября 1891 г. К.Н. Вентцель переехал в Москву и принял активное участие в работе Педагогического общества при Московском университете: составил программу разработки вопросов нравственного воспитания, возглавил комиссию по организации семейных школ. Результатом работы в этой комиссии стала его книга «Борьба за свободную школу».

В этот же период К.Н. Вентцель формулирует основные положения концепции, получившей название «концепции свободного воспитания». В ее основу был положен принцип самоценности личности, заключающийся в признании приоритета ценности человека над любыми иными духовными или материальными ценностями, а также ее независимость от уровня развития личности. Основное теоретико-методическое значение принципа самоценности личности заключалось в признании конкретного ребенка исходным моментом и одновременно главной целью воспитательно-образовательного процесса, что

означало его направленность на сохранение и развитие в ребенке индивидуального образа, создание необходимых условий для его саморазвития.

Не менее важным считал К.Н. Вентцель принцип самоценности детства. Он был сформулирован, исходя из огромной роли детства в жизни человека, его своеобразия, развития по своим особым законам, требующим специфического подхода к каждому из возрастных этапов. Этот принцип тесно увязывался К.Н. Вентцелем с принципом природосообразности, поскольку позволял обеспечить развитие личности сообразно с ее внутренней сущностью.

Принцип самоценности детства был положен К.Н. Вентцелем в основу разработки проблемы индивидуального подхода, утверждающего, что каждый ребенок в образовании должен идти своим путем и при усвоении учебного материала, и по темпу учения, что позволит учесть особенность данной личности и нацелить учебно-воспитательный процесс на максимальное ее самораскрытие и самореализацию.

Важнейшим условием функционирования концепции, полагал К.Н. Вентцель, является свобода личности, которая формируется с опорой на активность ребенка, его творчество, самостоятельность во всех ее проявлениях. Наиболее сложной проблемой в развитии свободной личности было соотношение внутренней и внешней свободы, определение границ личной свободы, авторитета во всех его проявлениях, необходимости свободы как условия детского творчества. Поэтому особое внимание К.Н. Вентцель уделял нравственному воспитанию, воспитанию воли, которые должны научить ребенка сознательно ставить перед собой цели и добиваться их достижения, а также уметь жить в условиях внешней свободы, быть готовым к сотрудничеству с другими людьми, к уважению их прав. Важное место К.Н. Вентцель отводил производительному творческому труду как средству развития воли, как условию наибольшего развития умственных, физических и нравственных сил ребенка, а также эстетическому воспитанию, искусству, которые способствуют гармоническому развитию всех сторон личности.

Стремясь свести к минимуму негативное влияние среды, К.Н. Вентцель разработал новый тип учебного заведения, который был открыт в 1906 г. под названием «Дом Свободного Ребенка». По мысли педагога, отличительной особенностью этого учебно-воспитательного заведения должна быть выработка единых целей и дел учащимися, воспитателями и родителями, что позволило бы создать сообщество, основанное на равноправии, уважении и любви. «Дом Свободного Ребенка» просуществовал всего три года, однако результаты педагогического эксперимента представляли большой интерес, подтвердив значимость и плодотворность основных идей концепции, а также вскрыв уязвимость, несостоятельность отдельных ее положений.

После Октябрьской революции К.Н. Вентцель в целях пропаганды идей трудовой школы подготовил брошюры «Об осуществлении трудового начала в школе» и «О детском самоуправлении и социальном воспитании учащихся», выступал на конференциях, читал лекции о принципах трудовой школы. Однако он остался верен высказанной идее о независимости школы «от всякой политики, как буржуазной, так и пролетарской», что шло вразрез с линией партии. Начиная с 1930-х гг. к идеям К.Н. Вентцеля установилось резко отрицательное отношение, а богатейшее наследие педагога почти не изучалось. Умер он в 1947 г. в Москве.

К.Н. ВЕНТЦЕЛЬ

ИДЕАЛЬНАЯ ШКОЛА БУДУЩЕГО И СПОСОБЫ ЕЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ¹

<...> Идеальная школа будущего будет школой свободного ребенка, и в этом отношении она будет глубоко отличаться от школы прошлого и от школы настоящего времени. <...>

Она будет разниться от существующей как по методу своего создания, так и по принципам, положенным в ее основу. В существующей школе дети не принимают почти никакого участия в строительстве самой школы, школа будущего будет создаваться при участии самих детей, и чем шире будет это участие, чем больше будет их активная творческая роль в строительстве самой школы, школа будет свободнее и совершеннее. <...>

<...> Современная школа своею исходною точкою берет развитие интеллекта, хотя и это развитие совершается в ней крайне односторонне и является больше культурой памяти, чем гармоническим развитием интеллекта. Идеальная же школа или, вернее, то идеальное воспитательное и образовательное учреждение, которое я назвал «Домом Свободного Ребенка» и которое должно заменить современную школу, своею исходною точкою будет брать развитие воли путем свободного действия и путем самостоятельного творчества, потому что воля является центральным фактом душевной жизни, благодаря которому вся эта жизнь получает единство и гармоническое развитие и вместе с тем является венцом и высшею точкою развития душевной жизни. Только заботы о нормальном развитии воли могут обеспечить наиболее полный и здоровый рост и развитие и интеллекта, и чувства, и вообще всех других сторон в душевной жизни личности». <...>

На «Дом Свободного Ребенка» мы должны смотреть как на маленькую педагогическую общину, состоящую из детей, руководителей и родителей, — общину, которая стремится в своем строе возможно более приблизиться к типу идеального общества, которая стремится возможно полнее осуществить в своей жизни идеи свободы, братства и справедливости, так как чем полнее будут осуществлены эти идеи, тем более благоприятной средой в питательном и образовательном отношении будет являться та община, которую мы назвали «Домом Свободного Ребенка».

Конечно, если последний устраивается в деревне (что желательней всего) и если дети там проводят свое время, никто не будет оспаривать возможности придания ему характера педагогической общины. Иначе обстоит дело, когда «Дом Свободного Ребенка» устраивается в городе и когда дети проводят там не все время, а только часть дня, когда большую часть времени они проводят в своей семье.

¹ Вентцель К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М.: Просвещение, 1974.

Что касается подобного случая, который мы, главным образом, имеем в виду при последующем изложении, то может возникнуть сомнение относительно возможности придания «Дому Свободного Ребенка» характера педагогической общины. И так как этот пункт очень важный, существенный и определяющий во всем строе жизни «Дома Свободного Ребенка», то я считаю необходимым остановиться на нем и ясно и точно определить, что следует разуметь под понятием педагогической общины.

Под словом община я понимаю общность дела. Везде, где группа людей соединяется сознательно для одного общего дела, мы имеем общину, причем от характера этого дела и от широты захватываемых им сторон жизни зависит характер и широта самой общины. Понятие общины привыкли соединять с понятием экономических хозяйственных интересов, но оно гораздо шире и может охватывать не только экономическую сторону жизни, но и все другие стороны ее. «Дом Свободного Ребенка» я назвал педагогической общиной, т.е. такой общиной, которая является свободным соединением членов ее для общего всем им педагогического дела, т.е. дела воспитания и образования.

Чем яснее каждый из членов будет сознавать, в чем заключается это дело, тем деятельнее он может работать над созданием, поддержанием и дальнейшим развитием общины, тем прочнее будет сама община и тем более благотворное влияние она будет иметь на своих членов. Надо стремиться поставить дело таким образом, чтобы даже самый маленький ребенок чувствовал себя членом общины и чувствовал, что от его деятельности зависит преуспевание и развитие общины. Надо приложить все свои усилия к тому, чтобы каждый ребенок, входящий в «Дом Свободного Ребенка», ясно и отчетливо понимал, что это за учреждение и зачем он сюда приходит. Чем яснее для детского сознания будет поставлена цель учреждения «Дома Свободного Ребенка», тем правильнее и быстрее, без всяких уклонов в сторону, будет развиваться и само это учреждение.

Но какова же эта цель и как бы мы ее формулировали, чтобы она была понятна ребенку? Конечно, надо стремиться таким образом поставить «Дом Свободного Ребенка», чтобы он сам, всем строем жизни, создавшимся в нем, ясно и без слов говорил каждому входящему в него ребенку о цели своего существования; но как действительность всегда ниже тех идеальных целей, которые ставят себе люди, то надо, чтобы эти идеальные цели ясно стояли перед глазами всех и чтобы действительность не затемняла их истинного значения. Вот почему неустанное напоминание об этих целях всем, и взрослым и детям, в данном случае является неизбежным.

Что же мы ответим ребенку на вопрос о цели учреждения «Дома Свободного Ребенка»? Скажем ли мы ему, подобно тому как мы говорим детям, которых отдаем в гимназию, что привели его сюда для того, чтобы учиться? Нет, мы ему не скажем этого. Мы ему скажем, что он пришел сюда для того, чтобы жить здесь полной жизнью, что он пришел сюда для свободного труда, для свободной

игры, для свободного общения со своими товарищами и с теми взрослыми, которые могут с ним поделиться своими знаниями и вообще теми духовными сокровищами, которыми они располагают, для свободного искания истины путем самостоятельного занятия наукой, для свободного искания истины путем самостоятельной работы в области художественного творчества и для свободной работы над самим собой и над той маленькой общиной, в состав которой он вступил, чтобы и он, и эта община становились все выше в нравственном отношении, лучше и совершеннее.

Мы ему скажем, что это учреждение, в которое мы его привели, есть дом счастья, радости, свободы, но вместе с тем и серьезного, торжественного отношения к жизни и ее задачам, что, работая вдумчиво и внимательно здесь над задачами жизни, возникающими в этой маленькой общине, он приучится работать на более широком поприще над теми же задачами жизни, только в более увеличенном масштабе. И вот для того, чтобы иметь впоследствии возможность работать наиболее плодотворным образом для своего народа и человечества, и он сам, и все остальные дети и взрослые, которые работают в этом учреждении, должны приложить все свои усилия к тому, чтобы собрать сюда и воплотить здесь все то лучшее, что только создало человечество в области форм производительного труда, в области науки, искусств, в области форм идеальных отношений между людьми. Может быть, мы ему скажем не буквально в этих словах, а приноравливаясь к его пониманию, но смысл того, что должны были бы ему сказать, несомненно, исчерпывается вышеперечисленным.

Чем яснее и чем глубже дети (а также, конечно, и руководители, и родители) сознают тот идеал, к осуществлению которого должна стремиться педагогическая община, названная нами «Домом Свободного Ребенка», и чем в большем размере будет проведен в жизнь общинный принцип, тем более благоприятной средой явится этот последний в смысле общественного воспитания детей, в смысле развития у них уважения к правам другого, способности к общему творческому делу.

Ввиду этого, с целью пробуждения у детей сознательного отношения к «Дому Свободного Ребенка» и все большего проникновения их той мыслью, что «Дом Свободного Ребенка» — педагогическая община, что они — дети — равноправные члены этой общины наравне со взрослыми (руководителями и родителями), что они — маленькие творцы тех форм жизни, которые создаются в этой общине, — большую роль играют *детские собрания*, также и общие собрания всех членов «Дома Свободного Ребенка» — и взрослых и детей. Надо только обращать внимание на то, чтобы в этих собраниях возможно меньше было внешнего, показного, чтобы они были свободным, искренним и вдумчивым обсуждением вопросов жизни. Придание собраниям такого характера, конечно, будет зависеть в очень сильной степени от педагогического такта взрослых руководителей «Дома Свободного Ребенка».

Что касается характера той педагогической общины, которой должен стремиться стать «Дом Свободного Ребенка», то относительно этого я считаю необходимым подчеркнуть еще следующее. Чтобы быть идеальной в воспитательном отношении общиной, «Дом Свободного Ребенка» должен охватывать по возможности все стороны жизни человека. Следовательно, он не должен быть только местом учения, но местом жизни, он не должен быть только школой, он должен быть также мастерской, местом производительного физического труда и местом полного удовлетворения всех общественных, эстетических, нравственных, других запросов ребенка.

«Дом Свободного Ребенка», если даже он возникает и в городе, должен представлять из себя маленькую *хозяйственную единицу*, и дети должны принимать деятельную роль в ведении хозяйства в нем.

Он должен также представлять и маленькую *трудовую ассоциацию*, в которой как дети, так и взрослые несут тот или другой труд на пользу всей общины, причем в этом труде значительное место занимает труд физический, столь необходимый, наряду с умственным трудом, для цельного и гармонического развития ребенка. В этом общественно необходимом производительном труде, исполняемом для всей общины, каждый принимает участие в мере своих сил, способностей и умения.

Общественно необходимый производительный труд должен играть в «Доме Свободного Ребенка» первостепенную и основную роль, и только тогда, когда на это обстоятельство устроителями «Дома Свободного Ребенка» будет обращено должное внимание, только тогда последний станет идеальной средой в образовательном и воспитательном отношении. Только тогда, когда в «Доме Свободного Ребенка» создается серьезная трудовая атмосфера, только тогда мы можем быть уверены, что развитие тех детей, которые получают в нем образование и воспитание, пойдет нормальным, здоровым путем.

Наконец, я должен отметить и еще одну очень важную сторону, на которую должны будут обратить свое внимание устроители «Дома Свободного Ребенка». Надо прилагать все старания к тому и быть постоянно проникнутым этим стремлением, чтобы жизнь «Дома Свободного Ребенка» по возможности носила характер цельности, единства и гармонии. Стремление внести цельность, единство и гармонию в жизнь «Дома Свободного Ребенка» должно воодушевлять всех участников этого учреждения, но особенно тех лиц, которые являются его руководителями, которые играют в нем наиболее активную роль.

Руководители должны действовать солидарно друг с другом, взаимно как бы дополняя один другого. Чем больше будет солидарности и единства в действиях руководителей, чем больше будет каждый из них в курсе того, что делается другими, тем успешнее пойдет дело в «Доме Свободного Ребенка». Если среди руководителей этого учреждения нет единства и полной солидарности по крайней мере по самым основным вопросам, то и жизнь его будет вряд ли в состо-

янии приобрести тот цельный и гармоничный характер, при котором она могла бы иметь для детей наибольшее значение в воспитательном и образовательном отношении.

Среди взрослых членов «Дома Свободного Ребенка» должны царить, сверх того, взаимный контроль и свободная искренняя критика друг друга. Каждый должен открыто высказываться о замеченных им недостатках других, и надо не только не бояться этого высказывания, но радостно идти ему навстречу. Такая взаимная искренняя самокритика должна будет только способствовать установлению более тесных и дружеских отношений среди взрослых членов «Дома Свободного Ребенка». <...>

<...> В «Доме Свободного Ребенка» мальчики воспитываются совместно с девочками, причем и те и другие одинаково принимают участие во всех работах и занятиях дома.

Совместное воспитание мальчиков и девочек есть лучшее средство к установлению товарищеских отношений между обоими полами, основанных на взаимном уважении друг к другу. Только путем совместного воспитания, начатого с самого раннего возраста и продолжающегося непрерывно вплоть до достижения полной физической и духовной зрелости, можно надеяться достигнуть установления между обоими полами здоровых, нормальных, естественных отношений и можно с успехом бороться против половой распушенности с той и другой стороны.

В раннем пробуждении чувственности в сильной степени виновато было отчасти и раздельное воспитание полов. Отделяя мальчиков от девочек, тем самым искусственным образом подчеркивали их половое противоположение друг другу и обостряли с той и с другой стороны преждевременный интерес к вопросам пола.

«Дом Свободного Ребенка» должен будет обратить особенное внимание на правильное сексуальное воспитание детей. Чем больше ему удастся наполнить жизнь детей серьезными, захватывающими их интересами, сделать ее полной и содержательной, чем более ему удастся привлечь детей к интенсивному занятию физическим трудом, тем более ему удастся и предупредить преждевременное половое развитие детей и отклонить его от нездоровых, ненормальных путей удовлетворения чувственных побуждений.

Что касается вообще вопроса о половом воспитании, то в этом отношении следует сказать о полном забвении в современном воспитании того обстоятельства, что детям предстоит в будущем некогда стать отцами и матерями.

Надо как можно раньше говорить об этой миссии отцовства и материнства, чтобы с самых ранних лет пробудить в этом отношении самые возвышенные представления. На почве этих возвышенных представлений, на почве рано заложенного стремления стать впоследствии, когда придет время, идеальным отцом или идеальной матерью и дать начало новому поколению, можем, сильному, благородному, совершенному физически, не отягченному никакими болезнями благодаря нашему ненормальному образу жизни, совершенному духовно и морально, — на почве этого стремления

можно было бы успешно бороться с ранним развитием чувственности, со склонностью к противоестественному удовлетворению половых влечений, можно было бы предохранить мысли ребенка от всего низменного, пошлого и циничного в этой области. <...>

Положив в основу это развитие в детях с того возраста, с какого это только окажется возможным, сознание святости и важности будущей миссии отцовства и материнства, которая впоследствии выпадает им на долю, будем на этом фундаменте строить свой план сексуального воспитания, будем тогда последовательно и систематично сообщать им те сведения, которые здесь являются безусловно необходимыми, и будем содействовать развитию в них целомудрия и здоровых привычек.

Только исходя из этого фундамента мы избегнем ложных шагов и ошибок, которые так легко возможны в этой области. Без этого же фундамента раннее половое просвещение детей, на которое так сильно рассчитывают многие современные педагоги, вряд ли может принести ожидаемые от него плоды, а во многих случаях может даже породить чисто отрицательные результаты. <...>

<...> Общественно необходимый труд играет существенную роль в жизни «Дома Свободного Ребенка» и потому требует особого внимания и заботливости со стороны тех, кто является руководителями в этом учреждении. Общественно необходимый труд — это здоровая основа этой жизни. Без нее вся эта жизнь может принять извращенное направление.

«Дом Свободного Ребенка» должен представлять ряд мастерских, вокруг которых будет группироваться все остальное. Чем больше будет таких мастерских и чем разнообразнее они будут по характеру охватываемых ими деятельностей, тем лучше. Эти мастерские следует поставить таким образом, чтобы они могли по возможности более полно обслуживать «Дом Свободного Ребенка» как образовательное и воспитательное учреждение. Чем полнее обслуживает «Дом Свободного Ребенка» сам себя, тем дешевле будет стоить его устройство, а это очень важно в смысле возможно более широкого распространения подобных учреждений.

Мастерских удастся устроить тем больше, чем больше будет детей в «Доме Свободного Ребенка», и притом самых различных возрастов, начиная от самых маленьких и кончая самыми большими. Вот почему, когда «Дом Свободного Ребенка» только что зарождается и когда в нем поэтому преимущественно маленькие дети, он в отношении мастерских будет обставлен гораздо хуже чем тогда, когда он существует уже несколько лет, когда в нем самый разнообразный контингент детей.

Что касается вообще общественно необходимого труда, то он должен быть правильно организован. Каждый день должны выясняться совместно с детьми все те работы, которые следует предпринять на следующий день в смысле общественно необходимого труда и распределяемые по группам детей или между отдельными детьми. Во всяком случае выяснение подобных общественно необходимых работ должно происходить не реже одного раза в неделю.

Если распределение работ устанавливается на целую неделю, то все-таки полезно было бы накануне пересматривать работы следующего дня, чтобы вносить необходимые поправки, соответственно с изменившимися обстоятельствами. И вообще говоря, надо добиваться того, чтобы общественно необходимому труду дети посвящали каждый день известную часть времени, чтобы без такого труда день являлся бы чем-то неполным и незаконченным, чем-то как бы лишённым своего оправдания.

И при этом хорошо будет, если даже самые маленькие дети будут вносить в этот труд свою хотя бы и ничтожную лепту. И их не потребуется к этому принуждать, потому что это идет навстречу их естественному стремлению к деятельности, которую они проявляют с тем большею охотой, чем больше видят в ней смысла и чем больше сознают, что их работа необходима для других.

Чтобы быть возможно более ясным, я попробую перечислить, в виде иллюстрации, те виды общественно необходимого труда, которые могут иметь место в «Доме Свободного Ребенка». Из них для «Дома Свободного Ребенка», который возникает в городе, мы можем отметить следующие.

1. Поддержание помещения и вещей, находящихся в нем, в сохранности, чистоте и опрятности (уборка комнат, расстановка вещей по местам и т.д.). Составление инвентаря всего имущества. Запись материалов, расходуемых для работ.

2. Изготовление завтрака (покупка провизии, ведение книги расходов по кухне, взвешивание количества необходимой провизии соразмерно с количеством детей, мытье посуды, стирка полотенец и т.д.).

3. Изготовление для «Дома Свободного Ребенка» тех или других необходимых предметов (столы, табуретки, скамеечки, подставки для галош, вешалки, дощечки для подавания пищи на стол и для кухонных операций, полки для книг и для посуды или для необходимых материалов для работы, ящики для хранения в них вещей или провизии, лестницы для цветов и т.д.).

4. Изготовление тех или других необходимых орудий для работ (киянки, верстаки, стеки для занятий с глиной, станок для сшивания книг и т.д.).

5. Изготовление игрушек для детей (кубики, материалы для цветов и т.д.).

6. Изготовление простейших необходимых учебных принадлежностей и пособий (пеналы, глобус, электрофор, электрическая машина, волшебный фонарь, камера-обскура, различные геометрические фигуры и т.д.).

7. Изготовление предметов для украшения «Дома Свободного Ребенка» (картины, рамки для картин, орнаменты, скульптурные работы).

8. Шитье полотенец, передничков для детей, запасной одежды, вязание чулок.

9. Клейка из картона коробочек для хранения припасов, для научных коллекций.

10. Уход за растениями, за аквариумом, за террариумом, за животными, если таковые будут.

11. Переплет книг для библиотеки «Дома Свободного Ребенка» и поддержание библиотеки в порядке и т.д.

В том случае, если «Дом Свободного Ребенка» устраивается не в городе, а за городом, в более идеальной естественной обстановке, среди природы, среди лугов, лесов и полей, сверх всех вышеперечисленных видов общественно необходимого труда, могут быть организованы все виды земледельческих работ, заведена ферма (молочное хозяйство), уход за скотом, птицами, устроена кузница и т.д. Но практически это не везде и не всегда осуществимо, и трудно сказать, когда это сделается осуществимым для широких масс населения. Вот почему я в своем очерке беру менее благоприятный случай и предполагаю, что «Дом Свободного Ребенка» устраивается в городе. В этом последнем случае коррективом к отсутствию идеальной естественной обстановки могло бы служить устройство для детей на летнее время, часть весны и осени земледельческой педагогической колонии.

При невозможности осуществления «Дома Свободного Ребенка» в деревне во всяком случае следует предпочитать окраины города центру, так как на окраинах меньше чувствуется сутолока городской жизни и легче найти такое помещение, которое располагало бы обширным двором и, быть может, даже садом. При этом, если даже подобный сад имеет миниатюрные размеры, то и такой миниатюрный сад способен сыграть большую роль в воспитании и образовании ребенка. В некоторых местах Западной Европы это поняли, и там существует движение в пользу школьных садов. При интенсивной культуре, при применении всякого рода искусственных минеральных удобрений даже маленький клочок земли может принести очень много. <...>

<...> Я перехожу теперь к вопросу об изучении детьми тех или других научных предметов. Как оно будет поставлено в «Доме Свободного Ребенка»? Прежде всего это будет свободное изучение. Оно будет лишено принудительной формы урока, как тяжелая барщина, тяготеющего над детьми в современных школах. В «Доме Свободного Ребенка» не будет уроков, там будут иметь место свободные занятия детей научными предметами.

И содержание этих научных занятий будет несколько иное, чем то, которое приходится наблюдать в современных школах. Прежде всего они не будут оторваны от жизни вообще и в частности от жизни детей, от настоящей, действительной, непосредственно ими переживаемой жизни, с ее хотя бы и повседневными, но глубоко их захватывающими интересами.

Они будут, далее, находиться в тесной связи с прикладным знанием, с производительным трудом. <...>

<...> Наконец, и на что мы должны обратить особенное внимание, эти свободные занятия детей научными предметами не только не будут исключать искусства, поэзии, но будут иметь тенденцию

впитать в себя как можно больше элементов искусства. Ребенку не-свойственно абстрактное мышление; мир его знаний стремится захватить в себя как можно больше элементов поэзии. Сухое знание без нежной, тонкой дымки поэзии не может глубоко захватить ребенка и не может оставить в его душе прочные следы. И мы не видим в этом большого вреда. Было бы хорошо, если бы не только для ребенка, но и для взрослого науки преподносились в более живой, поэтической форме. Вреда для науки от этого не последует, но тем глубже она будет проникать в человеческую душу и впитываться этою последней. <...>

Руководители «Дома Свободного Ребенка» всегда будут стремиться поставить дело так, чтобы научное знание являлось для детей как нечто цельное и единое и чтобы они пришли к живому сознанию той связи, какая существует между различными явлениями в мире и соответствующими им отраслями знания. Вот почему в тех беседах, которые будут иметь место в «Доме Свободного Ребенка», в один и тот же час дети будут, быть может, касаться вопросов, принадлежащих самым разнообразным областям знания. <...>

Прежде всего отметим: I — *математику*, которая первоначально найдет себе место в «Доме Свободного Ребенка» в двух своих формах: в виде арифметики и геометрии. При этом надо иметь в виду, что арифметика (счет) изучается не на особых уроках, а в связи со всеми видами производительного труда, которые практикуются в «Доме Свободного Ребенка». Одним словом, она изучается практическим путем. Особые беседы по арифметике имеют в виду только помочь детям обобщить добытое путем опыта из жизни. В этом смысле учителям «Дома Свободного Ребенка» надобно будет хорошо продумать и организовать систему тех практических житейских работ, которые могли бы быть предложены детям в этом учреждении. Из числа таких занятий, связанных непосредственно с жизнью ребенка в последнем, можно указать, между прочим, следующие.

1. Составление инвентаря «Дома Свободного Ребенка», пополнение его.

2. Запись покупки материалов для работ и их выдачи. Распределение материалов между несколькими детьми. Произведение расчета количества материала, необходимого для той или другой работы. Счет времени, в какое производится та или другая работа. Сравнение в этом смысле продолжительности работ у разных детей и взрослых. Расчет среднего времени, необходимого для той или другой работы, и т.д.

3. Покупка провизии для завтрака (запись купленной провизии, расчет количества провизии, необходимой для приготовления завтрака, взвешивание ее и т.д.).

4. Изготовление самими детьми мер и орудий измерения (аршин, весы, гири и т.п.).

5. Последовательные антропометрические измерения детей (рост, вес, объем груди, величина головы, лицевой угол, длина рук, ног и т.д.).

I. *Геометрия*, подобно арифметике, изучается первоначально тоже чисто практическим путем. Из числа таких практических работ, которые в этом смысле могли бы быть организованы, я могу, например, указать следующие: 1) составление плана квартиры и окружающей местности, 2) черчение планов предполагаемых работ, 3) сравнительное геометрическое изображение результатов вычислений, указанных выше, 4) клейка из картона различных геометрических фигур для игрушечных строительных построек детей. Материал и темы для этих игрушечных построек детей могут быть скомбинированы таким образом, чтобы при этом могли практически и возможно шире усваиваться различные геометрические истины, и т.д.

II. *Физика и химия*. Беседы с детьми о различных физических и химических явлениях, привлечших их внимание, т.е. тех явлениях, с которыми им приходится встречаться в обыденной жизни. Совместное производство с ними тех или других опытов, разъясняющих смысл этих явлений, вообще доставление им широкой возможности к свободному экспериментированию для изучения физических и химических свойств различных тел.

К физике может быть отнесено также производство метеорологических наблюдений: измерение температур, влажности, направления ветра и т.д.

Дети, с участием руководителей, соединенными усилиями создают постепенно и физический кабинет, и химическую лабораторию, мало-помалу пополняя и ту и другую, по возможности, самодельными приборами и теми материалами для опытов, занятие которыми для них безопасно.

III. *Астрономия*. Изредка, по вечерам, дети собираются в «Доме Свободного Ребенка» или в каком-либо другом условленном месте, чтобы наблюдать звездное небо, знакомиться с различными созвездиями на нем, с движением Луны и ее фазами и т.д. Эти по временам происходящие вечерние собрания в разные времена и месяцы года, дающие возможность изучить звездное небо в различных его положениях, будут полны для детей великой таинственности и будут подернуты светлой поэтической дымкой.

Часы и минуты наблюдений неба и тихой задушевной беседы о тех грандиозных процессах, которые совершаются там, далеко в мировых пространствах, будут, вероятно, одними из лучших и никогда не забываемых для детей. Это будут не только часы расширения знаний для ребенка, но часы, наполняющие его душу на всю жизнь поэтическим воодушевлением, поднимающие его высоко, высоко над миром обыденной жизни, вызывающие в нем торжественное, благоговейное отношение к жизни вообще и сообщающие его настроению ту печать возвышенности и благородства, которая делает его навсегда чуждым всего мелкого, низменного и пошлого. Эти часы поднятия к небу будут, вероятно, вместе с тем и теми часами, в которые и дети и взрослые, все вместе, будут особенно интенсивно чувствовать свое духовное родство и соединяющие их узы солидарности и братства.

Беседы о том, что пришлось видеть вечером, будут потом продолжаться и днем, а предметом дневных наблюдений и изучения станет Солнце.

Чем старше дети, тем чаще могут производиться указанные мною астрономические наблюдения, но они могут иметь место и для маленьких детей.

Если позволят средства, то дети сообща с руководителем устроят маленькую астрономическую обсерваторию, на которой будет стоять изготовленный ими самими, насколько это окажется возможным, телескоп. С более взрослыми детьми можно было бы заняться составлением астрономического календаря, карты звездного неба и т.д.

IV. *Естествознание* в «Доме Свободного Ребенка» изучается в связи с кухней, в связи с уходом за растениями, которые будут иметься в нем, за животными, за аквариумом, террариумом, в связи с экскурсиями, которые будут предприниматься настолько часто, насколько возможно (хорошо было бы, если бы можно было даже предпринимать их каждый день: действительное изучение природы только и возможно среди природы); в связи с собранными детьми за лето коллекциями разных предметов из области всех трех царств природы, в связи с занятиями в саду, если при «Доме Свободного Ребенка» будет сад, в связи с теми физиологическими явлениями, которые детям приходится наблюдать на самих себе и на других детях и взрослых. Обязательно надо как можно раньше знакомить детей с гигиеной, с уходом за больными, с перевязкой ран, с помощью в несчастных случаях (в случае ожога, пореза, ушиба и т.д.), с приготовлением простейших лекарств (при этом есть повод для употребления аптекарских весов).

Совместно с руководителем дети составляют *календарь природы*, где для каждого дня года отмечается все то, что пришлось наблюдать детям в этот день из жизни природы. Подобный календарь природы; веденный систематически в течение многих лет, может иметь громадное образовательное значение для детей.

V. *География*. Совместное и свободное изучение с детьми родины, например, если школа в Москве, то Москвы и ее окрестностей, Московской губернии. С этой целью предпринимаются с детьми экскурсии, в которых дети являются как бы маленькими путешественниками, изучающими ту местность, в которой они живут. Совместно с руководителем составляется общий дневник этих экскурсий, причем, при желании, и каждый ребенок может вести самостоятельно свой дневник. Это живое изучение родины даст возможность конкретно усвоить различные географические понятия.

К этому присоединяются рассказы руководителей об их путешествиях и вызванные ими рассказы детей о тех путешествиях, в которых им самим пришлось принять участие. Подобные рассказы, умело использованные, дадут возможность широко раздвинуть горизонт географических познаний ребенка.

Кроме всего этого, географические сведения могут быть сообщаемы попутно в связи с теми продуктами, которые приходится

употреблять для хозяйственного обихода «Дома Свободного Ребенка» и т.д.

Впоследствии, когда дети станут старше, в целях географического изучения, если будут позволять средства, могут быть с ними предприняемы и более или менее отдаленные путешествия по России и за границей.

VI. *Технология*. Как часто дети задают вопрос: как и из чего это делается? И между тем этот вопрос в большинстве случаев оставляется взрослыми почти без всякого ответа. Жажда технологических познаний у детей необычайная; технология составляет, несомненно, один из предметов их общего интереса. И этому интересу должна пойти навстречу та система образования, которая считается с естественными стремлениями детей. Вот почему технология обязательно составит один из предметов изучения детей в «Доме Свободного Ребенка».

Руководители «Дома Свободного Ребенка» будут заботиться о том, чтобы дети имели возможность ознакомиться с различными техническими производствами тех предметов, которые им постоянно приходится употреблять в обыденной жизни. С этой целью они будут посещать с ними те мастерские и заводы, которые доступны их пониманию. С этой же целью будут изготовляться коллекции по разным производствам, модели различных машин и орудий, употребляемых при этом, и т.д.

VII. *Родной язык* изучается свободно детьми не в виде особого предмета обучения, а в связи с текущими запросами жизни в «Доме Свободного Ребенка» и в домашней жизни детей. Каждый час их свободных занятий в пределах той или другой области знания является вместе с тем необходимо и часом изучения родного языка. Каждая беседа детей с руководителем по тому или другому вопросу жизни, науки или искусства есть вместе с тем для детей и усвоение родной речи и совершенствование в ней.

Совершенным абсурдом являются те уроки родного языка, которые приходится наблюдать в современной школе. Детей заставляют списывать из различных хрестоматий, заставляют их излагать прочитанные ими отрывки из этих хрестоматий, т.е. чужие мысли и т.д.

Ничего подобного не будет иметь места в «Доме Свободного Ребенка»: все так называемые занятия детей родным языком в нем будут сводиться к устному и письменному изложению детьми *своих* наблюдений, опытов, *своих* мыслей и соображений по тому или другому вопросу, *своей* свободной фантазии. «Дом Свободного Ребенка» будет избегать всяких хрестоматий и в особенности какой-нибудь одной в качестве руководства. Дети сами будут составлять свою собственную хрестоматию, т.е. собрание тех отрывков из поэтических и художественных произведений, которые им особенно почему-либо понравились.

В качестве живой формы для изучения родного языка могло бы служить также ведение детьми, с участием взрослых, журнала. В этом журнале регистрировались бы как наиболее выдающиеся факты из

жизни «Дома Свободного Ребенка», так находило бы себе место и душевное настроение его членов, т.е. те впечатления, которые на них производит жизнь в последнем, те чаяния и надежды, которые они связывают с этой жизнью, и т.д. Наконец, в этом журнале могли бы находить себе место плоды свободной творческой фантазии детей.

Живой формой для изучения родного языка могло бы послужить также установление переписки детей «Дома Свободного Ребенка» с другими детьми. Это могло бы произойти таким образом. «Дом Свободного Ребенка» вступает в сношения с какими-либо другими учреждениями, преследующими цели, аналогичные целям «Дома Свободного Ребенка», и дети «Дома Свободного Ребенка» свободно и естественно вступают в переписку с детьми других учреждений, причем и те и другие описывают порядки у себя, те впечатления, которые дает им жизнь в этом учреждении, и т.д. Это полезно в смысле пробуждения более сознательного и вдумчивого отношения к тому учреждению, в котором они получают свое воспитание и образование, и желания поставить это учреждение как можно выше во всех отношениях. Эта же переписка может пойти и на пользу изучения географии.

VIII. Иностранные языки. Будут ли изучаться в «Доме Свободного Ребенка» иностранные языки? Да, но не прежде чем дети сами осознают необходимость их изучения и почувствуют потребность в этом.

Разве можно считать нормальным, как это делают многие неразумные родители, пичкать детей с самого раннего возраста одним, а иногда даже и двумя иностранными языками. Память детей при этом загружается чрезмерно в ущерб другим сторонам их умственного развития. Но и многие из школ в этом отношении не отстают от неразумных родителей. Есть школы, которые считаются образцовыми и в которых изучение языков как тяжелый гнет висит над маленькими детьми.

«Дом Свободного Ребенка» будет в данном случае держаться другой тактики. Иностранные языки в нем будут изучаться не раньше, чем будет усвоен родной язык настолько, что дети могут свободно им пользоваться, и будут изучаться в такой степени, чтобы приобретение этого чисто словесного знания не шло в ущерб приобретению более необходимых реальных знаний и чтобы создающаяся благодаря изучению иностранных языков культура памяти не вела к упадку творческих способностей в ребенке. И здесь можно было бы вступить в переписку с детьми, живущими за границей, и использовать эту переписку в целях изучения того или другого иностранного языка.

IX. Обществоведение. Жизнь «Дома Свободного Ребенка», как маленькой общины, может дать ясный и наглядный материал для выяснения разных социологических понятий, как-то: «общество», «хозяйство», «труд», «право» и т.д. И вот эти непосредственно переживаемые детьми факты жизни и задаваемые ими вопросы относительно общественных явлений, которые им приходится наблюдать

или о которых приходится случайно слышать, послужат исходною точкою для бесед по поводу последних.

В этих беседах все шире и глубже будет ставиться перед детьми понятие общества. Расширяя и постепенно углубляя его, они дойдут до выработки идеального образа гармонической общественной жизни, до выработки идеи солидарного и братски объединенного свободного человечества. Прототипом этой идеальной общественной жизни, распространенной на все человечество, для них послужит их маленькая община, в жизнь которой они стремились внести как можно больше правды и справедливости.

И чем больше взрослые будут стараться о том, чтобы «Дом Свободного Ребенка» стал идеальной педагогической общиной в указанном мною выше смысле, тем более они будут содействовать зарождению в детях начал истинной общественности и выработке в них самых высоких и возвышенных идеалов общественной жизни. Чем более будет приложено усилий к тому, чтобы «Дом Свободного Ребенка» представлял из себя в общественном отношении оазис среди пустыни современной общественности, тем энергичнее будут работать дети впоследствии, став взрослыми людьми, над тем, чтобы эту пустыню сделать плодотворным и цветущим садом, наподобие того оазиса, в котором им пришлось провести свои лучшие детские и юношеские годы.

Х. *История.* Издаваемый детьми журнал, а затем записывание детьми — или самими, или при участии взрослых — своих воспоминаний, составление краткого очерка своей жизни до поступления в «Дом Свободного Ребенка» подготовят путь к правильному пониманию и к правильному изучению истории.

Кроме этого естественного психологического фундамента, заключающегося в пробуждении в ребенке ясного сознания процесса развития его индивидуальной жизни и без предварительной закладки которого не может быть сколько-нибудь ясного понимания ни истории своего народа, ни истории всего человечества, другим естественным фундаментом может служить наблюдение ребенком процесса развития и возникновения встречающихся ему в жизни предметов и явлений. И здесь все области знания и искусства, и производительного труда могут помочь ему накопить обильный материал для выработки в себе способности понимать и изучать историю.

А самая жизнь «Дома Свободного Ребенка», как маленькой общины, имеющей свою историю, разве не будет ему доставлять в изобилии подобный материал?

Далее, естественной исходной точкой могли бы служить воспоминания взрослых о тех исторических событиях, которые им пришлось переживать, рассказы их о прошлом времени и характеристики этого времени на основании этих личных переживаний.

С каждым днем года связано воспоминание о каком-нибудь великом человеке или крупном историческом событии, и вот другая естественная исходная точка, которая могла бы предшествовать последовательному систематическому изучению истории, — это составление с детьми *исторического календаря*.

Чем моложе дети, тем больше их надо знакомить с историей под видом тех или других художественных рассказов из жизни человечества, и тут-то, особенно для маленьких детей, так любящих сказки, приобретают большое значение великие легенды разных веков и народов. <...>

<...> Весь процесс обучения должен быть поставлен таким образом, чтобы он имел характер достижения ребенком самим себе поставленных целей, — тогда он будет иметь благотворное влияние на все его духовное развитие и особенно на развитие его воли, на выработку из него свободного человека. Обыкновенно же обучение имеет такой характер, что ребенок при этом не сам себе ставит цели, но цели ему ставит учитель и притом большею частью даже указывает и способы достижения этих целей.

Учитель обыкновенно на уроке говорит о том, что ему, учителю, хочется, что он себе наметил по выработанному им самостоятельно плану, а ученики вынуждены волей-неволей слушать учителя, т.е. ставить себе те цели, которые учитель находит нужным, чтобы они ставили, и осуществлять тот план, в выработке которого они не участвовали и который им совершенно не ясен.

Такого образа действий ни в каком случае нельзя одобрить. Учитель вместе со своими учениками должен выработать план преподавания: этот план должен быть их коллективным результатом, и тогда осуществление и проведение его явится не только осуществлением воли учителя, но осуществлением и воли самих учеников.

Только тогда преподаватель и имеет право вести свое преподавание по заранее составленному плану, если этот план может быть понят и санкционирован самими учениками, если они принимали участие в выработке его. До тех же пор втискивать процесс обучения в определенный план, непонятный ученикам и к которому они не могут еще отнестись сознательно, игнорируя их текущие интересы и запросы, было бы положительно преступно.

Я считаю в высшей степени полезным для пробуждения в детях сознательного отношения к делу своего образования, чтобы тот или другой учитель почаще им задавал вопрос: «Ну, дети, чем же мы теперь будем заниматься? Что будем изучать? Что интересует вас в той области знания, в которой я, как специалист, мог бы быть вам полезен?» Вопрос, конечно, может быть поставлен не буквально в той форме, в какой он здесь введен, и даже он может быть поставлен не так прямо, а косвенно — все это будет зависеть от педагогического такта самого учителя.

Этот педагогический такт может подсказать ему те приемы, какими он мог бы обнаружить действительные интересы детей в данный момент в той области знания, которой он предполагает заниматься вместе с ними.

Очень может быть, что первоначально ответы и указания детей будут неопределенны, потому что в большинстве случаев придется иметь дело с детьми, в которых ложным воспитанием в семье не дали развиться привычке относиться сознательно и осмысленно к тому делу, в котором приходится принимать участие; но мало-пома-

лу, чем больше дети будут ориентироваться в той области знания, с которой их знакомит учитель, тем определеннее и определеннее будут становиться ответы.

Но вопрос, о котором я говорю, должен постоянно, все снова и снова им задаваться, и даже дети должны чувствовать: этот вопрос постоянно висит в воздухе и что учитель с нетерпением и жадностью ждет их ответа на него. Тогда только между учителем и учениками сложатся нормальные отношения и тогда только весь процесс преподавания и обучения получит развивающее и образовательное значение, которое он может иметь.

Спрашивается теперь, чем руководствоваться при обучении детей той или другой отрасли знания? Каких способов и приемов держаться при этом? В частности, предположим, что мы хотим обучить детей физике. Этот частный случай поможет нам разобраться и в более общем вопросе. Что полезнее: преподавать ли детям путем лекционной системы систематический курс физики или же поставить их в такие условия, что они сами будут творить и создавать этот курс физики? Я не колеблясь предпочел бы этот последний путь, потому что в образовательном отношении он гораздо плодотворнее, чем первый.

В какие же это условия надо детей поставить, чтобы они могли стать на этот последний путь? При лекционном способе, когда преподаватель систематически излагает свой предмет, дети являются по отношению к преподавателю учениками, при том другом способе, о котором я говорю, они являются самостоятельными исследователями, а учитель — только старшим товарищем их, помогающим им в их самостоятельных изысканиях.

Для правильного преподавания взятой нами в качестве примера той же физики надо дать возможность детям экспериментировать в возможно более широких размерах, надо помочь им устроить свой собственный физический кабинет и помочь самим сделать разные физические приборы, необходимые для опытов, надо, одним словом, помочь им самостоятельно изучать физические явления. Не демонстрировать перед детьми те или другие опыты, как это обычно практикуется, а надо добиваться того, чтобы дети сами делали эти опыты с помощью ими же самими устроенных приборов, тогда только изучение физики будет плодотворно.

Отправною точкою в изучении последней могут быть вопросы детей о тех физических явлениях, которые их интересуют. Вместо того чтобы отвечать на вопросы ребенка, пускай учитель лучше укажет ему путь, каким образом ребенок сам может добиться ответа на эти вопросы. Роль учителя — давать ребенку постоянный наглядный пример того, как можно самостоятельным путем доходить до разрешения тех или других вопросов.

Учитель должен почаще говорить ребенку: «Попробуй сделать так-то и так-то и посмотри, что из этого выйдет, и подумай сам о том, какие выводы можно сделать из тех явлений, которые тебе пришлось наблюдать; придумай какую-нибудь новую комбинацию для опыта, побольше экспериментировь, и ты добьешься ответа на те вопросы,

которые тебя интересуют. Я мог бы тебе и прямо ответить на эти вопросы, но гораздо полезнее будет, если ты сам самостоятельно добьешься на них ответа, тогда ты научишься сам находить ответ и на другие, более сложные вопросы, на которые я могу оказаться бессильным ответить».

Разве так говорит в настоящее время какой-нибудь учитель своему ученику? Он предпочитает более легкое дело — ответить на вопрос немедленно, чем помочь ученику в его самостоятельных поисках. Но что лучше — дать ребенку готовый ответ на какой-нибудь вопрос или помочь ему самому собственными усилиями добиться ответа на этот вопрос? Для развития ребенка, для развития его духовных сил, для развития в нем самостоятельного мышления, способности вопрошать природу и самостоятельно добиваться от нее ответов на поставленные вопросы — лучше последнее. Как могут развиваться духовные силы, если они не будут упражняемы, если ради воображаемой экономии их мы будем их тщательно оберегать от всякого труда?

Вы скажете, зачем дети будут открывать ту или другую Америку, когда она открыта, и вы предупредительно стараетесь им сообщить об открытой Америке. Но вы упускаете из виду, что для того, чтобы быть в состоянии в будущем действительно открывать новые, еще не открытые Америки, вы должны вообще дать им возможность научиться открывать, дать им возможность упражнять свою способность к открытиям. А самый лучший способ для этого — не знакомить их догматически с теми результатами, которых достигло человечество на трудном, тяжелом, пройденном им пути, а дать им возможность повторить самим в сокращенном виде этот путь, пережить его, так сказать. Подобно тому, как человечество на протяжении этого пути искало, творило, создавало, открывало, так дайте возможность и детям искать, творить, создавать, открывать. Тогда только они подготовятся к продолжению духовной работы, совершаемой человечеством, с того именно пункта, на котором эта работа остановилась.

Нам возражат, быть может, что для многих отраслей и отделов знания фактически это или неосуществимо, или трудноосуществимо. Ну так что же! Попытаемся это осуществить в тех размерах, в каких возможно, и быть может, если мы направим в эту сторону свои усилия, окажется, что и то, что казалось прежде трудноосуществимым, на самом деле легко и просто осуществимо.

Но даже там, где этот путь самостоятельного создания и творчества детьми науки почему-либо является невозможным, во всяком случае гораздо плодотворнее преподавать детям не столько науку в систематически расположенном виде, сколько приноровленную к их пониманию историю науки.

Кроме того, преподавая ту или другую науку, учитель достигнет гораздо больших результатов, если будет знакомить детей со своими самостоятельными работами и усилиями в области данной науки, чем если будет им только сообщать уже готовые, полученные результаты. Гораздо важнее знакомить детей с тем, как мы добивались

истины, с процессом достижения этой последней, чем с добытой уже нами истиной, так как первое побуждает нас к подобным же поискам, а второе имеет тенденцию во многих случаях вести к успокоению и к пассивному стоянию. В педагогическом — воспитательном и образовательном — отношении неутомимый и беспокойный искатель истины важнее спокойного и самодовольного ученого, гордого своей эрудицией, но застывшего и не двигающегося вперед. И наших детей мы должны окружить не столько подобными учеными, сколько искателями истины, если мы хотим им помочь в достижении общего образования. К сожалению, такие искатели истины среди современных педагогов представляют величайшую редкость.

Подводя итог всему сказанному, мы можем так формулировать сущность того метода, которого должен придерживаться учитель в своей деятельности: этот метод должен быть *методом освобождения в ребенке творческих сил*, методом пробуждения и поддержания в нем духа искания, исследования, творчества, методом приведения ребенка в состояние наибольшей активности, а не в состояние наибольшей пассивности, как это имеет место в большинстве случаев при современных методах преподавания.

Многие вопросы, которые при применении существующих методов преподавания кажутся трудноразрешимыми, становятся легкоразрешимыми при применении метода освобождения творческих сил. Так, например, при этом становится гораздо легче разрешимым вопрос об индивидуализации преподавания, а также вопрос о группировке учеников. Та искусственная группировка, которую обыкновенно приходится устанавливать при существующих методах обучения даже в лучших школах, когда учитель, пользуясь своим авторитетом, чисто внешним образом и потому грубо распределяет учеников по возрастным группам, уступает свое место *естественной группировке*, устанавливающейся само собой в силу совпадения однородных целей и образующихся для их достижения свободных соединений детей между собою. А что индивидуализация обучения легче достижима не тогда, когда все ученики вынуждены зараз, главным образом, слушать учителя, что он говорит, и когда весь центр тяжести обучения сосредоточивается на этом, а тогда, когда центр тяжести сосредоточивается на самостоятельной творческой работе детей, — это, как мне кажется, ясно само собою.

В каком отношении метод освобождения творческих сил в ребенке стоит к давно уже выставленному педагогикой и теперь уже общепризнанному требованию наглядности в процессе обучения? Попробуем кратко ответить на этот вопрос, который несомненно возникнет у многих читателей.

Принцип наглядности — великий принцип, но он нуждается в расширении и дополнении, иначе применение его в области преподавания может повести к таким приемам, которые в педагогическом смысле будут иметь очень мало ценности и будут способствовать не духовному развитию ребенка в истинном смысле этого слова, а наоборот, явятся противодействующим фактором в деле духовного развития последнего.

В самом деле, что означает требование наглядности в обучении? Это есть требование, чтобы ребенок имел перед собою в качестве материала при процессе обучения не слова, не отвлеченные понятия, но те реальные предметы, которые обозначаются этими словами и понятиями или, если нельзя почему-либо достать этих реальных предметов, то модели их в увеличенном, уменьшенном или натуральном виде, при невозможности же достать и эти модели — изображения их в виде рисунков, по возможности более отчетливых и ясных. Требование, с которым кто же не согласится... Но выполнение одного этого требования еще нисколько не гарантирует правильности духовного развития ребенка.

В процессе обучения главное не наглядность самого процесса обучения, а сохранение за ребенком в этом процессе полной духовной самостоятельности, а поддержание в нем непрерывной самодеятельности, а неустанное побуждение в нем духа творчества. Обучение может быть наглядным и в то же время являться не чем иным, как механической дрессировкой, культурой памяти и вообще, тех или других сторон души, в силу которых человек является автоматом.

<...>

<...> В «Доме Свободного Ребенка» нет никаких наказаний. Все что имеет хотя бы отдаленное подобие наказания, должно быть изгнано из его жизни. Руководители «Дома Свободного Ребенка» обращают главное свое внимание на то, чтобы предупреждать такие поступки со стороны детей, которые являются нарушением прав или других детей, или взрослых, что достигается с их стороны старанием сделать жизнь детей настолько полной и содержательной, настолько богатой творческим делом, что для отрицательной деятельности почти не остается никакого места и у детей не является даже и желания в отношении этой последней.

Но, несмотря на это, конечно, все-таки могут иметь место такие поступки детей, которые являются нарушением прав другого. Что в таких случаях должны делать руководители «Дома Свободного Ребенка»? Прибегнуть к наказанию? Ни в каком случае. Мягко и кротко надо постараться дать ребенку почувствовать всю ненормальность его поведения, и чем мягче и кротче это будет сделано, чем меньше внесено в это дело раздражения, тем больше мы будем иметь шансов надеяться на успех.

Ни суровый и грозный окрик, ни повышенный голос здесь не у места, и тем более не у места, чем меньше ребенок. В отношении недостатков и дурного поведения ребенка надо быть терпеливым, только тогда мы и достигнем какого-нибудь положительного результата. Отнюдь не надо позволять себе каких-нибудь угроз и не заставлять детей давать каких бы то ни было торжественных обещаний, относительно которых есть основание предполагать, что они могут их нарушить.

Надо добиваться того, чтобы ребенок подвергался тем последствиям своих поступков, которые он раньше сам же санкционировал. Тогда он не будет чувствовать в действиях руководителей по от-

ношению к нему какого-либо произвола. Тогда, неся те или другие неприятные последствия своего поступка, он будет подчиняться тому закону, который он сам же установил. Если поэтому воспитатель предвидит какие-либо столкновения с ребенком, какие-либо ненормальные поступки с его стороны, то он должен постараться заранее приобрести со стороны ребенка санкцию тех мер, которые он вынужден будет применить по отношению к нему.

В данном случае воспитатель никогда не может быть достаточно строг в отношении себя и должен прилагать все усилия к тому, чтобы педагогический такт помог ему найти правильный образ действий. Необходимость прибегать к наказаниям плохой признак: это свидетельство бедности и несостоятельности самого воспитателя.

Надо при этом заметить, что чем в большей степени «Дом Свободного Ребенка» будет становиться педагогической общиной, тем в меньшей степени придется поднимать вопрос о нарушениях детьми прав других людей, так как тем сильнее будут в них развиваться общественные стремления, сознание общечеловеческой солидарности и чувство справедливости. <...>

Альфред Бине (1857—1911 гг.)



Имя выдающегося французского психолога Альфреда Бине неразрывно связано с педагогикой, хотя собственно педагогические проблемы привлекли его внимание уже в зрелом возрасте, когда А. Бине уже был всемирно известным психологом, основателем экспериментальной психологии во Франции.

А. Бине родился в Ницце в 1857 г. В 1878 г. он закончил лицей по специальности «юриспруденция» и даже получил лицензию на право адвокатской деятельности. Но, вместо того чтобы посвятить себя этой весьма привлекательной во многих отношениях карьере, А. Бине занялся самообразованием в области психологии. В течение четырех лет он самостоятельно в Национальной библиотеке изучал труды по медицине, психологии и психиатрии и в 1882 г. представил работу знаменитому психиатру Жану-Мартену Шарко. В течение следующих восьми лет А. Бине работал под его руководством, в результате им были опубликованы семнадцать работ по проблемам животного магнетизма, гипноза и истерии. Примерно в это же время у Шарко учился и Зигмунд Фрейд. В 1894 г. А. Бине защитил диссертацию, посвященную нервной системе насекомых, и в том же году возглавил психологическую лабораторию в Сорбонне.

А. Бине не удовлетворялся только лабораторными экспериментами, для него было важно довести результаты этих экспериментов до уровня практической применимости. И площадкой для такого применения А. Бине выбрал школу. Первые внелабораторные исследования школьников ученый начал проводить в 1894 г., через некоторое время вышла его работа «Умственная усталость», основным предметом которой стала утомляемость детей в школе.

Спустя десять лет, А. Бине возглавил правительственную комиссию по работе с «трудными» детьми, неспособными к обучению в нормальных

школах. Перед комиссией стояла задача разделить ленивых, но способных к обучению в нормальной школе детей, от тех, кто страдает врожденными дефектами. Для решения этой задачи А. Бине, совместно со своим коллегой Теодором Симоном, разработал первые в истории психологии тесты, на основе которых в 1905 г. появилась шкала интеллекта Бине—Симона. В 1908 г. авторы ее пересмотрели, а в последний год жизни, в 1911 г., А. Бине еще раз ее переработал.

В основу этой шкалы легли не только эксперименты над учащимися школ Парижа, но и доскональные наблюдения А. Бине за развитием интеллекта его собственных дочерей в 1900—1903 гг. В несколько модифицированном виде тестами А. Бине пользуются и современные психологи для определения уровня умственного развития детей.

Следует подчеркнуть, что, в отличие от многих психологов и педагогов, работавших позже, в 1920—1930-е гг., сам А. Бине не считал, что результаты тестирования абсолютно точно определяют уровень интеллекта, а являются лишь одним из критериев. Также он был убежден, что индивидуальные различия в интеллекте обусловлены высшими психическими процессами, а не наследственностью.

Ниже приведен отрывок из одного из последних произведений А. Бине «Современные идеи о детях» (1908 г.).

А. БИНЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ИДЕИ О ДЕТЯХ¹

<...>

Глава II Ребенок в школе

I. Критерий хорошего обучения

Когда говорят о воспитании, обучении и об образовании ума, то никак не следует терять из виду, что всякая человеческая деятельность подчинена верховному закону приспособления индивида к окружающей его среде; и так как образование, которое дают молодым людям, имеет целью увеличить степень этого приспособления, то его следует оценивать не иначе, как после ответа на основной вопрос: улучшилось ли это приспособление? Вот наш педагогический критерий. Однако прибавим, что для здоровой оценки какого-нибудь обучения с помощью этого критерия бывает весьма важно принять в расчет одновременно как интересы индивида, так интересы того общества, к которому он принадлежит. Чтобы известное воспитание можно было признать хорошим, для этого надо не только чтобы оно увеличивало производительность отдельного индивида, но и чтобы это увеличение имело следствием пользу общества. Если бы это было не так, то при-

¹ Бине А. Измерение умственных способностей: Пер. с фр. СПб.: Союз, 1999. С. 19—40.

шло бы считать хорошим обучение какой-нибудь вредной или даже преступной деятельности, вроде мошенничества, если бы это обучение делало учеников столь искусными, что полиция никогда бы их не поймала и все они разбогатели бы.

В нашей социальной среде нельзя произносить какое бы то ни было суждение о ценности, не принимая в расчет интересы общества вместе с интересами индивида.

Раз установлено это правило, то отсюда проистекает необходимость обращаться к фактам для решения следующих вопросов: хорошо ли составлена программа преподавания? Нужно ли сохранить употребляющиеся методы преподавания? Имеет ли место надлежащее приспособление всего этого к способностям ученика? Надо было бы последовать за учениками в жизнь, узнать, чем они здесь становятся, определить их участь, а в качестве предела сравнения взять других индивидов, которые получили совсем другое образование или не получили никакого. Действительно, школу оценивают по послешкольным следствиям; ее существование не имеет иного смысла; по ее экзаменационным и конкурсным успехам о ней можно произнести лишь неполное суждение или даже ничего нельзя сказать, и нужно совсем утратить идею целого, чтобы видеть цель обучения в наградах и экзаменах, заканчивающих год. Эту ошибку очень часто делают ученики. Они почти еще ничего не знают о жизни. Для них жизнь заключена в школе; они заботятся лишь о приспособлении к школьной среде, считая это целью, а не средством; когда им задают урок, то это, по их мнению, делается для того, чтобы этот урок отвечать, а когда урок отвечен и отметка получена, его можно забыть; они думают, что цель исполнения обязанностей заключается в наградах, а единственное последствие лености заключается в ослином колпаке или в лишении отпуска.

Только гораздо позднее ум ребенка выходит за стены школы и начинает ценить полезные, но более отдаленные следствия получаемого образования. Это расширение горизонта является естественным законом умственного развития. Я спрашиваю себя, не обнаруживается ли у многих учителей задержка этого естественного развития? Не представляется ли школа и им как самодовлеющая среда и не полагают ли они, что ученики созданы для школы, а не школа для учеников? Не поддаются ли той же иллюзии и родители, принадлежащие к известным кругам, которые придают такое значение бакалаврской степени своего сына, потому что она представляет собою средство социального различия между буржуазией и рабочим классом? Не думают ли они, что диплом имеет некоторую таинственную силу?

Правда, некоторые иронические люди время от времени ударяются в противоположную сравнительно с этими предрассудками крайность, отрицая всякое значение школьных успехов. По их словам, как раз «последние» в гимназии делаются «первыми» в жизни. Охотно приводят такие примеры. Всем известен пример Мериме*: превосходный романист всегда был в числе последних учеников. То же говорят относительно Дарвина. <...>

Нельзя искать истину где-то посредине этих двух крайних мнений, из которых второе, исчерпывающееся пренебрежением к школе и к ее аттестациям, является чисто фантастическим, ибо оно опирается только на анекдоты. Мы, собственно говоря, не желаем никакого переворота во мнениях; мы желаем, чтобы, с одной стороны, бралось за исходную точку то простое представление, что школа имеет цену лишь как подготовка к жизни, а с другой стороны, чтобы при оценке этой подготовки не довольствовались случайными и поверхностными наблюдениями. Мы с удивлением констатируем, что у нас не занимаются последовательным изучением дальнейшей участи школьников, поставленной в соответствие с полученным ими образованием; между тем уже давно следовало бы создать обширную статистику или, лучше сказать, серьезное и глубокое исследование, опирающееся на подвергнутые надлежащей критике статистические данные, чтобы предоставить нам возможность отдать себе отчет в том, полезно ли даваемое нами образование и не должно ли оно быть изменено. Обычно самым важным делом бывает то, о котором меньше всего думают; но случается, что, в конце концов, оно само привлекает к себе внимание. Как раз это мы видим теперь; необходимость контроля, на который мы указываем, начинает делаться ясной для всех. С одной стороны, она проявилась в области начальных школ так называемым «кризисом начального обучения», причем выдвигается вопрос о программах школьного преподавания; с другой стороны, давно уже стали основываться технические школы, курсы, мастерские, дающие тысячу различных средств для общения молодым людям профессионального образования. Конечно, эти начинания не всегда имели успех; часто случалось, что здесь шли по ложному пути и что высшие школы, содержание которых стоило больших расходов, давали чиновников вместо рабочих. Пусть так; если целебное средство еще и не найдено, все же мы определили недуг; мы поняли, что надо смотреть в жизнь для того, чтобы оценить школу. Равным образом, все предприятия из области послешкольного образования и воспитания, которые стоили уже столь значительных расходов и часто также не достигали своей цели, ясно доказывают, что общество начинает понимать полезность взгляда на образование как на подготовку к действительной жизни. Мало-помалу будут совсем оставлены возвышенные, но чересчур схематические идеи, согласно которым образование есть благо само по себе и грамотность имеет как бы нравственную ценность. <...>

Будучи предоставлен моим собственным силам, я попытался в малых размерах произвести тот опрос, на важности которого настаиваю. Собранные результаты показали мне прежде всего, что вопрос, подлежащий решению, менее прост, чем я полагал. Я обратился к одному сельскому учителю, который в течение двадцати пяти лет работал в одном селении и знал всех его жителей. По моей просьбе этот учитель, г-н Лимозен, составил список ста бывших учеников, из которых одна половина получила выпускное свидетельство, а другая — нет; он разузнал, кем стали эти ученики по выходе из школы

и, исходя из достигнутого ими социального положения и степени достигнутых успехов, оценил их баллами от 1 до 10. Общинный помощник был также приглашен оценить всех этих учеников, причем он не знал о работе, производимой учителем; и хотя их оценки и различались иногда на одну или две единицы, но в общем дали один и тот же результат. Ученики, имевшие аттестаты, получили в среднем отметку 7, что означало, что их общественное положение достаточно хорошо; остальные получили отметки от 3 до 5 — это означало, что их общественное положение посредственно или едва-едва может быть названо сносным.

Первая мысль, возникшая у меня после получения этих результатов, была та, что они служат к чести начальной школы и что в небольшом селении, подвергнутом исследованию, эта школа представляет превосходную подготовку к жизни, так как ученики, которых школа снабдила аттестатом, суть те самые, которые с наибольшим успехом борются за свое существование. Но после некоторого размышления я почувствовал меньшую уверенность в правильности этого вывода и нашел его чересчур преувеличенным. Мне кажется несомненным, что успех в жизни зависит от трех главных факторов: здоровья, ума и характера; прибавим еще четвертый фактор — некоторую состоятельность. Мне кажется, что и в школе для успешного окончания ее надо обнаружить аналогичные качества здоровья, ума и характера; если высокое благосостояние детей и родителей не играет непосредственной роли, то все же оно составляет для школьника несомненное преимущество, так как более состоятельные родители имеют больше свободного времени, чтобы следить за занятиями своих детей, лучше кормят их, ставят их в лучшие гигиенические условия и действительно содействуют делу школы в большей степени, чем бедные родители.

Из всего этого вытекает, что школьная среда и среда социальная подобны друг другу: они подвергаются одинаковым влияниям, и лица, которым удастся хорошо приспособиться к первой, имеют шансы хорошо приспособиться также и ко второй.

Вот что, по-видимому, доказывается нашей маленькой статистикой. Но я думаю, что мы перешли бы за пределы ее значения, если бы заключили из нее, что школа в том виде, в каком она находится в настоящее время, с ее программами и ее методами представляет хорошую подготовку к жизни. Это — совсем другой вопрос. Восприятие школьного обучения теми, кто преуспевает в жизни, есть доказательство ума и характера, а вовсе не того, что даваемое этим лицам образование есть наилучшее оружие в борьбе за существование. Чтобы доказать основательность этого различия, вообразим начальную школу, где детям давалось бы образование явно бесполезное, например, обучение еврейскому или китайскому языку. Тогда самые способные, те, которым впоследствии предстоит преуспеть в жизни, получили бы аттестаты о знании китайского языка, но это не могло бы служить доказательством, что такое преподавание может быть полезно французским детям. Отсюда мы видим, что нужно под-

вергнуть анализу этот вопрос, чтобы яснее разобраться в нем. Следовало бы прежде всего спросить бывших учеников, какие из школьных знаний принесли им пользу, какие из них они считают бесполезными и какие знания не были им даны школой, но представляются им желательными. Нужно было бы также сравнить позднейшую судьбу учеников, которые получили образование совершенно различных типов. Почему ни один музей, ни одна школа социальных наук не сделали до сих пор этого опроса?

II. Измерение успехов

В настоящий момент мы вынуждены оценивать учеников по программам предоставленного им обучения. Поэтому мы принимаем это обучение и эти программы за цель, не подлежащую обсуждению, и должны считать самым лучшим из учеников того, который лучше всего усвоил школьные сведения.

Займемся прежде всего формой испытания; разберем, как делается выбор вопросов и как они ставятся. Здесь многое следовало бы преобразовать, и наблюдения, которые я сейчас сообщу, все могли проверить.

Кто внимательно проследит несколько экзаменов по юридическим или медицинским наукам, тот будет поражен различием требований профессоров, проводящих один и тот же экзамен. Одни бывают очень снисходительны — может быть, по доброте, может быть, вследствие равнодушия и скептицизма; они как будто думают только о том, чтобы спасти несчастного экзаменуемого, который проваливается; они проваливают его разве только тогда, когда бывают вынуждены к этому посторонней причиной. Другие как будто имеют свою целью срезать сдающего: экзамен у них имеет вид единоборства, и они не останавливаются, пока не свалят своего противника. Иные имеют по какому-нибудь предмету личное мнение и хотят, чтобы экзаменуемый нашел их мысль или даже то слово, которое у них в уме, что было бы возможно лишь путем телепатического чуда. Из всего этого вытекает, что вопросы, предлагаемые на одном и том же экзамене, бывают столь различны по степени трудности, что успех сдающего похож на лотерею. Я вспоминаю, с каким интересом я следил за несколькими экзаменами по анатомии. Одни испытательные комиссии пропускали студентов, которые были действительно ниже посредственности; другие без милосердия отвергали гораздо более знающих. Характер экзаменатора, его минутное расположение, несварение его желудка, присутствие компетентного коллеги, который его слушает и оценивает, — все эти мелкие причины могут коренным образом изменить манеру спрашивать и оценивать. <...>

В нашей педагогической лаборатории мы пытались показать, что все эти ошибки и недостатки не являются неизбежными и что возможно организовать экзамены так, чтобы они были измерением успеха. Этой работой занялся мой сотрудник г-н Ване. Он выработал план испытаний, позволяющих измерять успехи ученика в возрасте

от семи до двенадцати лет. Метод этот является применимым только в начальной школе, потому что наша лаборатория помещается при таковой; впрочем, средняя школа до сих пор остается закрытой по отношению к большей части наших изысканий по экспериментальной психологии. Но было бы очень легко распространить этот метод на среднюю школу и вообще на всякий вид обучения, потому что принцип метода остался бы тем же самым.

Этот принцип заключается в двух следующих положениях: 1) экзамен не предоставляется на волю случая, не ведется по прихоти вдохновения, путем неожиданных ассоциаций идей, но строится из системы вопросов, имеющих неизменное содержание и строго соразмерную степень трудности; 2) достигнутые ребенком успехи не оцениваются отвлеченными терминами, вроде «хорошо», «посредственно», «неудовлетворительно» по субъективной шкале достоинств; они сравниваются со средней успеваемостью детей того же возраста и того же социального состояния, посещающих те же школы.

Полученный результат может быть тотчас без всяких пояснений преобразован в обозначение, которое выражает, что ребенок обнаруживает нормальную успеваемость или же что он опередил нормальный уровень на шесть месяцев, на год, на два года и так далее, или, напротив, отстал на шесть месяцев, на год, на два года и т.д.

Эта система обозначений столь удобна, что, применив ее к успеваемости в учении, мы распространили ее затем на умственные способности, на мускульную силу, на физическое развитие — словом, на все, что оценивается у школьников.

Мы не намерены приводить здесь весьма многочисленных подробностей, которые необходимы для практического выполнения такого измерения успеваемости, о котором мы только что говорили. Достаточно показать возможность его воспроизведением весьма простой таблицы, которая служит основой этого способа. Она указывает те школьные познания, которые целесообразно требовать от ученика, так как ими обычно владеют ученики того же возраста.

Вопросы задаются детям по трем главным учебным предметам: чтению, правописанию и вычислению. Мы думаем, что было бы не трудно добавить типичные вопросы по истории, географии, точным наукам и расположить по ступеням упражнения в литературном изложении.

1. Чтение. Для характеристики чтения мы почувствовали потребность установить более разнообразные, а в особенности более точные ступени, чем те, согласно которым оценивают чтение школьника как хорошее, посредственное и плохое. Эти ступени, придуманные в первый раз моим сотрудником г-ном Ване, являются достаточно отчетливыми для того, чтобы два наблюдателя после некоторого упражнения стали оценивать по ним одинаково; кроме того, они представляют ту выгоду, что показывают нам, каково точное развитие, — психогенения, известного акта, усвоенного посредством обучения (что будет разъяснено далее). Итак, мы различаем три главных ступени: чтение слоговое (читающий делает паузу перед каж-

дым слогом); чтение медленное (характеризуется остановками после каждого слова или после группы слов, причем эти остановки не вынуждаются ни смыслом, ни знаками препинания); наконец, чтение беглое, которое не сопровождается другими остановками, кроме тех, которые соответствуют знакам препинания: это уже совершенно правильное чтение.

**Экзаменационная таблица, составленная г-ном Ване
для парижских начальных школ**

Возраст детей	Степени чтения	Типичные задачи и вычисления	Правописание	
			Типич- ная фраза	Число ошибок
6—7 лет	Подслоговое или слоговое	От 19 яблок отнять (или вычсть, или взять) 6 яблок. Сколько останется?	Les jolies petites filles étudient les plantes qu'elles ont ramassées heir	16
7—8 лет	Медленное	Вычсть 8 су из 59 су. Сколько останется?		11
8—9 лет	Медленное или беглое	В ящике 604 апельсина. Из них продали 58. Сколько осталось?		8
9—10 лет	Беглое	Чтобы сшить платье, нужно 7 метров материи. Сколько платьев можно сшить из 89 метров и какая будет длина остающегося куска материи?		6
10—11 лет	Беглое или выразитель- ное	Рабочий заработал в течение февраля месяца, имеющего 28 дней, 250 франков. Он истратил 194 франка. Сколько он сберегал ежедневно?		4

Проанализировав эти выражения и вдумавшись в них немного, мы поймем, что они характеризуют внутренний механизм чтения. Читать — не значит просто воспринимать напечатанные знаки и по мере их восприятия совершать известные сообразные им артикуляции. На самом деле процесс более сложен и требует более значительного автоматизма. Читают вслух не то, что воспринимают; произносят то, что было только что воспринято, а во время произнесения готовят уже следующую артикуляцию на основании нового, вперед выполняемого восприятия. Это дает возможность читать без перерыва. Для того чтобы два акта — акт восприятия одного слова и акт произнесения другого слова — могли быть, таким образом, выполняемы одновременно, нужно, чтобы привычка сделала их легкими и чтобы можно было выполнять их при минимуме внимания.

Как раз этой привычки нет у начинающих; в большей или меньшей степени они вынуждены воспринять первое слово, затем произнести его, и только когда произнесение первого слова кончено, тогда они воспринимают второе слово, затем произносят его и т.д. Таким образом, обозначая эти различные ступени чтения как слоговую, медленную или беглую, мы весьма правильно демонстрируем неизбежные ступени усвоения и ту ступень, на которой в данное время находится ученик.

Потребность в точном определении заставила установить и иные различия, так как предыдущих недостаточно для того, чтобы дать отчет во всех случаях, которые представляются и которые бывает необходимо отметить. При употреблении современных приемов требуется приблизительно год времени для того, чтобы научить шестилетнего ребенка правильно читать по слогам. До истечения этого времени ребенок знает буквы, умеет даже их складывать, но не читает по слогам, а если и читает, то делает при этом множество ошибок. Впрочем, встречаются дети, которые постоянно делают ошибки и на медленной, и даже на беглой ступени чтения — это те, у которых не хватает внимания, или те, которых с самого начала плохо учили. Такие случаи встречаются часто. Бывает почти невозможно понять то, что они читают вслух. Для выражения мысли, что конкретный ребенок еще не достиг ступени правильного слогового чтения, потребовался специальный термин; мы предлагаем называть это чтением дослоговым. Этот весьма общий термин охватывает множество отдельных и несходных между собой случаев, в которых произнесение слогов не является удовлетворительным.

Точно так же и беглое чтение не представляет собой самого совершенного вида, который может быть достигнут. Чтение вслух есть настоящее искусство; мастера этого дела <...> показали здесь возможность бесконечных нюансов. <...>

Когда мы слышим, как ребенок читает с выражением, мы бываем склонны считать его смышленным, догадываемся, что он понимает и чувствует то, что читает; но в этом можно ошибиться. Выразительность есть скорее художественный дар; он бывает врожденным, хотя его можно и приобрести; это дар, который скорее доказывает наличие иного таланта, чем смышленость, несмотря на то, что он чаще встречается у смышленных, чем у глупцов.

2. Вычисление. Познания в вычислении обнаруживаются с помощью коротких задач; наша таблица содержит по одному образчику таких задач для каждого возраста. Кто станет рассматривать эти задачи, тот, без сомнения, возразит, что они слишком кратки, слишком отрывочны для того, чтобы выражать совокупность познаний в вычислении.

Нам скажут: прежде всего, почему вы всегда предлагаете задачи и никогда не задаете действий? Затем, почему для первых двух лет школьного обучения вы ограничиваетесь задачами на вычитание? Разве в течение этого времени ученики не изучают сложение и умножение, а позднее — разве не учат их метрической системе, дро-

бям? Отчего же таблица не дает никакого образчика, сюда относящегося?

Столь строгий подбор был сделан лишь после долгого изучения, и я вспоминаю, что в самом начале г-н Ване составил для каждого школьного года весьма длинный ряд задач и действий. Впоследствии мы пожертвовали действиями по двум основаниям: во-первых, потому, что они входят в задачи, а потому предлагать их еще и отдельно было бы бесполезным повторением; во-вторых, потому, что действия могут быть усвоены и выполняемы автоматически учениками, не способными понять их смысл и применять их. Я видал детей, которые правильно делают сложное умножение четырехзначного числа на четырехзначное и при этом не могут решить простой задачи «с ящиком апельсинов». Такое обучение бессмысленно, оно построено на негодных основаниях, и мы должны стараться выслеживать и устранять из области обучения этот чистый автоматизм всякий раз, как мы его встречаем.

Вот ответ на первое возражение. Переходим ко второму. Почему мы не хотим обнаружить познаний каждого ученика во всей области вычисления? Почему мы не испытываем его искусства по части сложения, умножения, деления, метрической системы, дробей? Оттого, что испытание должно быть непродолжительно; мы ограничиваем его незначительным числом вопросов, подобранных так, чтобы они были характерны для целого. Внимательное исследование показало, что действия увеличивающие, т.е. сложение и умножение, легче усваиваются и бывают лучше известны, чем действия уменьшающие, т.е. вычитание и деление; при этих последних школьник особенно часто обнаруживает признаки тупости, растерянности и слабости. Раз ученик делает правильно деление, то бесполезно испытывать его опытность в умножении, она наверняка достаточна; впрочем, умножение входит в деление.

В то время как ребенок делает вычислительные действия, мы, наблюдая за ним, не преминем заметить ряд интересных подробностей. По способу, каким написано задание, видно, приобрел ли ученик хорошие привычки. Опрометчивость, недостаток внимания часто обнаруживаются в вычислении; они не только выдают себя забыванием «удерживаемого в уме», но иногда также погрешностями в записи самого задания: иногда ученик, которому диктуют 604, пишет 608. В задачах часто бывает возможным весьма отчетливо подвергнуть учету понятливость и познания. Встречаются дети, которые понимают смысл задачи, но не знают, как надо выполнить действия. Например, в задаче с «платьем», требующей деления, они, не умея делать этого действия, догадываются повторять слагаемое 7 столько раз, сколько нужно, чтобы дойти до 89, и считают число слагаемых; они складывают вместо того, чтобы делить, и приходят к тому же результату. Наоборот, другим ученикам, хорошо умеющим производить действия, недостает понимания задач; не будучи в состоянии отдать себе отчет в том, надо ли множить или делить, они наудачу делают умножение; в задаче с «платьем» они умножают 7 на 89 и получают фантастический

результат, который не удивляет их. Таким образом, испытание в вычислении позволяет иногда проверить смысленность испытуемого одновременно с его вниманием и его познаниями.

3. Правописание. Наш экзамен заканчивается испытанием в правописании — диктовкой. Теперь, как известно, является доказанным, что диктовка не имеет никакой цены в смысле обучения правописанию, но она представляет превосходное средство контроля. Диктуются маленькие фразы, по возможности короткие, в которых искусно собрано большое число грамматических трудностей; при этом никогда не бывает забыто основное правило согласования причастий, столь трудное для детского понимания. Путем предварительных проб, произведенных над тысячами школьников, было установлено, сколько ошибок делает в каждой из этих фраз ребенок того или иного возраста. Было тщательно вычислено среднее количество ошибок. Цифры нашей таблицы выражают результат, полученный простейшим способом: всякая ошибка против правила считается за единицу, всякая иная погрешность также и никогда не отмечается более двух единиц за одно и то же слово. Мы даем образчик наших диктовок; понятно, что это — только один образец, он немного краток. Если желательно получить точную меру познаний по части правописания, то будет благоразумно сделать, по крайней мере, три диктовки. Впрочем, можно повторить то же по отношению к задачам.

Понятно само собой, без дальнейших разъяснений, что по окончании испытания на основании добытых результатов производится оценка познаний экзаменуемого. Эта оценка выражается числом лет, на которое он отстает от уровня своего возраста или опережает этот уровень; так, например, если успехи девятилетнего ребенка были признаны соответствующими среднему уровню ребенка восьми или десяти лет, то в первом случае мы устанавливаем запаздывание на один год, во втором случае — опережение на год. Все это просто, ясно, логично; притом следует отметить, что испытания, приводящие к окончательному заключению, не бывают продолжительны. Весь экзамен требует не более десяти минут на каждого ребенка. Это составляет немного более, чем обыкновенные бакалаврские экзамены, которые заканчиваются в течение пяти минут, если сессия бывает перегружена; но поистине определение степени познаний с помощью нашего метода представляется мне более серьезным.

III. Какие услуги оказывает точное измерение успехов

В руках моих сотрудников и в моих руках этот метод измерения успехов обнаружил свои преимущества. Мы пользовались им уже сотни раз: то по отношению к целому классу для испытаний, которые могут быть выполнены сообща, такие как диктовка и вычисления; то по отношению к отдельным детям для испытаний в чтении. Как было отмечено выше, нам важно было пользоваться этим методом в особенности для того, чтобы распознать ненормальных детей, которые входят в состав начальных школ вместе с нормальными.

Этих ненормальных детей нужно было выделять для особых классов. Сначала мы попытались просто дать определение ненормальности и думали, что этого будет достаточно для директоров, чтобы они могли распознать среди своих учеников тех, которые представляются ненормальными. Но наше определение было слишком неясно, и применение его изумило нас. Тогда как директор одной школы отвечал нам: «У меня нет ни одного ненормального», — директор соседней школы насчитывал их до пятидесяти. Чтобы положить конец этим фантазиям, мы решили принять то определение ненормальности, какое употребляется в Бельгии, и установить следующее правило: ненормальным является всякий ребенок, который в своих успехах обнаруживает отставание в размере по крайней мере трех лет, при том условии, однако, что это запаздывание не вызвано слишком нерегулярным посещением школы. Описанный нами метод своей быстротой и точностью оказал нам неоспоримые услуги по части измерения отсталости в познаниях.

Мы испытывали его в столь многочисленных случаях, и он оказался столь безошибочным, что мы без колебания рекомендуем его всем тем, кто желает с точностью знать, нормальны ли познания известного ребенка и правильно ли протекает его развитие. Но, разумеется, результаты этого испытания допускают лишь ту степень точности, которая может иметь место по отношению к психическим явлениям; степень успеваемости не может быть измерена так же точно, как рост или вес. Внимательность ребенка, его память, его мышленность — все это непостоянные величины, которые не всегда бывают в одном и том же состоянии. В один день он делает десять ошибок в диктовке, в следующий день в диктовке такой же трудности он сделает их двадцать. Сегодня он как бы по вдохновению находит решение задачи, которое не давалось ему вчера. Не подвергаемся ли и все мы, взрослые, этим колебаниям, этим погрешностям? Тем более следует ожидать их у молодых, чья психическая организация еще так неустойчива. Поэтому экзамен не приводит и не может привести к тому результату, чтобы, так сказать, кристаллизировать ребенка: этот последний остается изменчивым, как велит его природа. Но наш экзамен, по крайней мере, устраняет другую изменчивую величину, сохранять которую было бы совершенно бесполезно, а именно — все, что зависит от экзаменатора и от всего разнообразия вопросов, которые могут быть предложены по его прихоти.

Я думаю, вместе с г-ном Ване, что этот метод мог бы быть широко использован в деле постановки выпускных испытаний в начальных школах. Испытания, заканчивающие начальное образование, имеют недостаток, *общий* для всех тех экзаменов, где постановка вопросов отдана на произвол экзаменаторов; они устанавливают различную степень трудности в зависимости от ничтожных обстоятельств, которых не следовало бы принимать в расчет и которые создают множество ошибок. Я видел в журналах диктанты и задачи, которые были предложены на различных выпускных испытаниях. Представляемая ими степень трудности точно не вымерена; в них

нет никакого метода. Тот или иной диктант, та или иная задача избираются на основании весьма недостаточных и приблизительных соображений. Если желательно устранить этот произвол, который совершенно бесполезен и даже несправедлив, то нужно оценивать трудность тематики при помощи метода, сходного с тем, который мы только что указали. А разве от внесения подобной же правильности не выиграл бы и бакалаврский экзамен, этот знаменитый экзамен, о котором один из профессоров, через чьи руки прошло наибольшее число бакалавров, сказал, что он представляет собою скандал для университета? Что хорошо для начала, не может быть дурно для продолжения. Можно найти и другое применение этого метода. В настоящее время возбуждается большое беспокойство огромным числом неграмотных среди новобранцев. К удивлению, оно не ниже 6%. Нельзя было ожидать, чтобы так плохо соблюдались законы об обязательном обучении. Это происходит оттого, что им недостает серьезной санкции. В настоящее время изыскиваются мероприятия; между прочим, считается желательным точное установление степени познаний новобранцев в момент их зачисления. Для этого испытания мне кажется весьма целесообразным употребление метода сходного с нашим. Это будет единственным средством дать гарантии испытуемому и основательно выполнить отбор. Но после отбора полезно было бы позаботиться о санкции. По нашему мнению (говорим об этом мимоходом), если бы срок военной службы для неграмотных был удлинен на несколько месяцев, то число неграмотных новобранцев уменьшилось бы словно по волшебству. А если бы это удлинение срока службы оказалось чересчур обременительным для военного бюджета, то легко было бы уравновесить его увеличением отпусков и сокращением срока службы для тех солдат, которые доказали достаточное знание военного дела.

Пойдем дальше. Заметим, что посредством внесения определенного метода в испытание успешности мы превращаем этот экзамен в процесс, который является в известной мере точным, а точность влечет за собой бесчисленные последствия, которых нельзя предвидеть и которые бывают поразительны. Все сводится к тому, что контроль вдруг оказывается введенным в те области, где почти никто об этом не думал. Надо ли приводить примеры его полезности? Каждый день какой-нибудь учитель придумывает оригинальный метод для обучения вычислению, правописанию, языкам; если у него есть авторитет, связи, в особенности — политические связи, он добивается публичного испытания своего метода. Но как производятся суждения о нем? Как оцениваются его результаты? Всегда — приблизительно, при этом играет роль оптимизм одних или пренебрежительное отношение других. Если сюда примешивается мода, то она наделяет новый метод полным успехом; но скоро волна увлечения спадает, и то, что казалось великолепным, погружается в полное забвение. Что сталося с методом Жакото* и со многими другими?

Измерение познаний дало бы педагогам средство контроля, которого ей недостает, того контроля, без которого нельзя ориентиро-

ваться, нельзя ни в чем отдать себе отчета, без которого имеют равный успех и дурные методы, и хорошие. Все будущее педагогики, как науки точной и действительно полезной, зависит от введения этой реформы.

Еще один пример применения. В настоящее время дух наших современников не имеет большой склонности к чинопочитанию; учителя уже не принимают с безусловным уважением замечания своего начальства; они критикуют такие замечания и, пожалуй, поощряются в этом смысле, потому что, по новым правилам, учитель имеет право осведомляться о той оценке, которая внесена инспектором в его досье. Если учитель не согласен с оценкой, считая ее несправедливой, то инспектор, вероятно, будет держаться противоположного мнения. Как примирить разногласие? Как узнать, кто прав — инспектор или его подчиненный? В настоящее время уже невозможно допустить, чтобы более высокое иерархическое положение было непрекаемым аргументом. Достоинства учителя измеряются, между прочим, той пользой, которую его ученики получают на его уроке. Учитель, за которым не признают никаких педагогических достоинств, может возразить: «Посмотрите на моих учеников, отдайте себе отчет в их познаниях, измерьте эти познания, и если вы найдете, что они ниже того среднего уровня, который получается в таких же классах, только тогда я приму ваше порицание». Учитель, который говорил бы так, был бы, безусловно, прав, и направить его по этому пути — не значило бы поощрить его к нарушению дисциплины.

Я сам убедился несколько раз, как легко установить профессиональные достоинства учителя при помощи этого метода. Однажды мне случилось диктовать в двенадцати классах одной начальной школы простенькую фразу. Я унес с собой листки, поправил их, вычислил процент ошибок для каждого класса, а затем посетил директора школы.

— Господин директор, — сказал я ему напрямик, — всеми ли вашими учителями вы довольны?

— Ах, сударь! — вскричал директор, вздевая руки к небу. — Что вы мне говорите! Один из моих учителей — это мое несчастье. Вот уже три года как я прошу, чтобы его переместили. Нет никаких сил. Его никто не хочет. Это несправедливо, так как я нахожу, что каждый должен бы иметь свою очередь и...

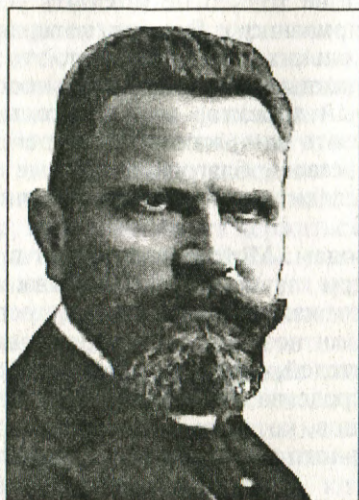
— Не учитель ли это седьмого класса?

Директор посмотрел на меня с изумлением: я угадал. Количество орфографических ошибок в этом седьмом классе было значительно выше количества ошибок в параллельном ему шестом классе; оно даже было выше количества ошибок в восьмом классе, который состоял из детей более юного возраста. Этого было достаточно для моего определения. Я не знал этого учителя, я никогда его не видел. Доказательство было неоспоримо запечатлено в упражнениях его учеников. Иметь возможность выносить подобные определения тем более важно, что вред, причиняемый дурным учителем ученикам

его класса, бывает значительно больше, чем думают. Он приносит вред не одному ребенку, не двум, но сорока, пятидесяти детям; он заставляет их потерять не день, не неделю, но целый год; в течение этого года они могут не только не показать успехов в учении, но приобрести дурную привычку к лености, которая будет давать о себе знать в течение нескольких следующих лет; это невероятно, но тем не менее это так. Однажды я встретил печальное подтверждение этого в графике, который директор одной школы построил по моей просьбе, чтобы показать мне, какие долговременные следы оставляет дурное ведение класса: благодаря системе параллельных классов можно было проследить влияние дурных учителей в течение нескольких лет подряд.

Переходим к выводам. Метод, состоящий в измерении успехов школьников, имеет три главных преимущества: он позволяет узнать действительные успехи каждого школьника, предохраняя его от случайностей экзамена; он позволяет контролировать профессиональные достоинства учителей, если эти достоинства оспариваются начальством; он дает средства определения ценности испытываемых педагогических методов, которые чаще всего вводятся в преподавание без предварительного испытания. Не значительны ли эти преимущества?

Йозеф Антон Зиккингер (1858—1930 гг.)



Немецкий педагог Йозеф Антон Зиккингер родился в небольшом городке Харполинген в земле Баден в 1858 г. Он закончил Гейдельбергский университет в 1883 г., защитив докторскую диссертацию по философии в возрасте всего двадцати пяти лет. По окончании университета Й.А. Зиккингер преподавал в привилегированных гимназиях Карлсруэ и Брухзала, а в 1895 г. был приглашен на должность городского школьного советника г. Маннгейма (руководитель городской системы образования), где он проработал до 1923 г. Скончался Й.А. Зиккингер в 1930 г. в Баварии.

Й.А. Зиккингер был одним из наиболее активных сторонников реформирования системы образования на основе идей реформаторской педагогики. Он принимал деятельное участие в разнообразных общественных движениях учителей. В частности в 1896 г. он стал одним из организаторов «Немецкого союза ручного труда для мальчиков». Он постоянно выступал на различных учительских съездах, конгрессах, семинарах и т.д.

В историю педагогики и образования Й.А. Зиккингер вошел прежде всего как один из пропагандистов и организаторов дифференцированного обучения. Созданная им в Маннгейме система разделения учащихся на параллельные потоки и вошедшая в историю как Маннгеймская школьная система, до сих пор вызывает интерес педагогов всего мира, несмотря на суровую критику в ее адрес.

В основе Маннгеймской системы лежат два принципа — принцип единой школы и принцип необходимости соответствия содержания образования, форм и методов обучения индивидуальным способностям учащихся. Оба эти принципа в то время явились в высокой степени новаторскими и сделали эту систему предметом обсуждения в среде учителей, руководителей образования и в педагогической науке.

Маннгеймская школьная система была организована следующим образом. В соответствии со способностями учащихся в освоении учебного материала Й.А. Зиккингер разделил всех школьников на четыре потока:

- 1) основные, нормальные классы — для детей, имеющих средние способности;
- 2) классы развития — для детей, испытывающих трудности в обучении;
- 3) классы для умственно-отсталых детей;
- 4) классы для способных детей, желающих продолжать свое обучение в высших учебных заведениях.

Разделение происходило на основании результатов различных обследований. Здесь учитывалось и различие умственных способностей, определяемое посредством психометрических измерений, и домашние условия, и успеваемость в начальной школе.

Й.А. Зиккингер предполагал, что учащиеся, хорошо проявившие себя в классах более низкого уровня, смогут переходить на более высокие потоки, однако на практике различие в программах обучения было настолько сильным, что подобные переходы оказались невозможными.

Маннгеймская школьная система вызвала огромный интерес руководителей и организаторов систем образования в большинстве европейских стран прежде всего тем, что позволяла сделать государственную систему образования действительно всеобщей и единой. Однако поскольку в основе этой системы лежало еще и разделение учащихся по уровню умственных способностей, что изначально и бесповоротно ставило детей в неравные социальные условия при отсутствии достойных доказательств безошибочного отбора Маннгеймская школьная система была признана неудачной. Хотя в некоторых государствах, например в Великобритании подобная организация образования просуществовала вплоть до 70-х гг. XX в., подобное разделение учащихся на основе их интеллекта являлось предметом социального напряжения в течение всего времени существования такой системы.

Неудача Маннгеймской школьной системы не принижает значения дифференцированного подхода в обучении как такового. Элементы дифференциации образования существуют во всех развитых странах, в том числе в России.

Будучи в основном организатором образования, а не исследователем Й.А. Зиккингер не оставил значительных теоретических работ по педагогике, поэтому для настоящей хрестоматии был отобран доклад Й.А. Зиккингера на одном из учительских конгрессов, вышедший впоследствии в виде статьи.

Й.А. ЗИККИНГЕР

**ОРГАНИЗАЦИЯ НАРОДНЫХ ШКОЛ,
ПОСТРОЕННАЯ СООБРАЗНО ПРИРОДНОЙ
РАБОТОСПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ¹**

Доклад, прочитанный на 1-м интернациональном
конгрессе по школьной гигиене в Нюрнберге
7 апреля 1904 г.

<...> Для обоснования того положения, что большие школьные организации должны быть построены сообразно природной работоспособности учеников, не приходится тратить много слов перед участниками конгресса, поставившего себе целью содействовать разрешению проблемы народного здоровья и благосостояния путем работы в одной из частных областей. Вся проблема школьной гигиены заключается в том, чтобы сделать школьную работу и условия последней наиболее здоровыми, в частности же в том, чтобы привести в надлежащее соответствие требования нивелирующего массового обучения с индивидуальной работоспособностью каждого из учащихся; ибо умственная работа, ничуть не менее физической, имеет две стороны. Она может сделаться для человека, и в особенности для складывающегося человека, проклятием так же легко, как и благословением. Работа в надлежащих границах является одним из ценнейших средств к тому, чтобы сделать развивающегося человека действительным обладателем сил, данных ему природой и условиями, укрепить и развить путем всесторонней деятельности его органы до полной их работоспособности. Работа, несоразмеренная надлежащим образом, ведет или к излишнему напряжению или к недоразвитию молодых сил; как то, так и другое означает собой понижение работоспособности, вред для духовного и физического здоровья молодого индивида, расточение ценнейшего национального богатства. Работа служит духовной пищей для молодого организма. Однако от духовной пищи так же, как и от телесной, следует требовать, чтобы она по количеству и качеству соответствовала основным свойствам данного индивидуума.

Конечно, выполнение этого требования не является легким делом. С одной стороны, воспитание требует теперь, более чем когда либо, привычки к интенсивной работе, напряжения сил до их крайней степени, а с другой стороны, гигиена, проповедует не менее настойчиво бережное отношение к молодым силам. Это двойное требование, на первый взгляд содержащее в себе противоречие, может быть представлено в одной формуле следующим образом: то, что требуется от ученика при обучении, должно стоять в надлежащем

¹ Зиккингер Й.А., Гансберг Ф. Школа труда: Пер. с нем. Пг., 1920. С. 5—29.

отношении к имеющейся на лицо работоспособности последнего. В такой форме это требование легко может быть выполнено при индивидуальном обучении, ибо в этом случае для того, чтобы согласовать количество труда, требуемого от ученика, с оставляемым ему свободным временем, для того, чтобы уравнивать работу и отдых, необходимое напряжение сил обучаемого и бережное отношение к ним, имеется вполне определенный масштаб, а именно личность обучаемого.

Несколько иначе обстоит дело в народной школе с ее массовым обучением. Здесь масштаб должен быть дан коллективом, отдельные члены которого представляют собой самые различные степени духовной восприимчивости и работоспособности. Народная школа, как известно, не в состоянии отказывать менее способным элементам или исключать их до окончания обязательного срока обучения; более того, она должна оставлять у себя всех, за исключением совершенно неспособных к образованию, и воспитать совокупность ее питомцев в строго ограниченный промежуток времени до степени трудоспособных членов общества.

Гораздо благоприятнее в этом отношении положение средней школы. Она может или с самого начала закрыть свои двери для более слабых элементов, или позднее выдать им увольнительное свидетельство. И несмотря на это, в области средних школ выдвигался все настоятельнее вопрос реформы, которая должна была, главным образом, заключаться в установлении более нормального отношения между требованиями и фактической работоспособностью, т.е. подобно тому, что было высказано в деле организации народной школы. Следует поэтому кратко припомнить, как развивалось движение в области средних школ.

Исходным пунктом являлась та монополия, которой пользовались гимназии. К прохождению гимназического курса вынуждались даже те ученики, которые вовсе не имели в виду профессии, требовавшие классического образования. В причинной связи с этим находилось то патологическое явление, что в лучшем случае одна треть или одна четверть учеников достигала нормальной школьной цели, в то время как громадное большинство вступало в практическую жизнь, по справедливому выражению прусского министра народного просвещения, «с урезанным и исковерканным образованием». Как третий момент, к этому присоединялись непосильное обременение и вред для здоровья, вызываемые несоответствием между индивидуальными способностями и родом той работы, которая требовалась школой. И какое же средство было применено для восстановления равновесия? Задача, поставленная средней школе и состоявшая в передаче общего образования, дополненного новейшими предметами, *была разделена* между гуманистическими [гуманитарными] и реальными учебными заведениями; было предпринято устройство реформированных школ с общим фундаментом, который давал бы возможность избрать позднее образовательный путь, более всего соответствующий индивидуальным способностям; было увеличено чис-

ло шестиклассных реальных школ, посещение которых обеспечивает относительную законченность школьного образования для тех, кто не хочет или же не может пройти девятиклассного учебного заведения. Таким образом, на место старого положения «всем одно и то же» было поставлено требование «каждому свое», а среднешкольному образованию были даны такие формы, при которых оно может двигаться вперед одного, не вредя другому, но с каждым считаясь в отдельности.

Подобного же устройства следует требовать и для больших организаций народных школ, ибо результаты работы последних нужно признать совершенно *неудовлетворительными*. Показателем этого, как некогда в средних школах, может служить *статистика выбывания учеников*, показывающая, до какого класса смогли подняться дети, подлежащие, по окончании их обязательного обучения, выпуску. <...>

В лежащей перед нами статистической сводке прежде всего бросается в глаза изумительное разнообразие в том *делении на классы*, которое мы встречаем в больших школьных организациях и которое, как покажет дальнейшее изложение, имеет фундаментальное значение для такой постановки обучения, при которой последнее соответствовало бы требованиям психической гигиены.

Для того чтобы известное число детей, соединенных в некоторую единицу обучения (класс), могло пользоваться преподаванием, соответствующим силам каждого в отдельности, т.е. преподаванием, ценным как педагогически, так и гигиенически, для этого все они, обучаемые одним и тем же учителем в одном и том же помещении, должны стоять приблизительно на одной и той же ступени развития; коллективное существо, как объект обучения, должно принимать до известной степени индивидуальный характер. Среди большого числа детей различного возраста, те из них, которые приближаются друг к другу по летам, будут и психически ближе всего подходить друг к другу; ибо зрелость юного духа в общем *беспрерывно* растет. Поэтому первое требование сообразного с природой деления на классы, которое уже давно проведено в средней школе, гласит: сколько лет охватывает собой обязательное обучение, на столько же ступеней должна делиться вся система; восьмилетнее обязательное обучение соответствует, таким образом, восьми следующим друг за другом классам.

Из 44 вошедших в статистику городов это основное требование согласного с природой деления на классы было выполнено в 1900—1901 учебном году только в 9, что составляет всего 20%. Вред, приносимый соединением двух или более выпусков в одном классе, является очевидным. Например, при шестиклассной системе, которая странным образом не очень еще давно считалась идеалом школьной организации в самом большом из немецких государств, высший класс охватывает обыкновенно детей на 6-м, 7-м и 8-м годах посещения ими школы. Сообразно с этим одни ученики старшего класса принимают участие в предлагаемом им обучении в течение одного года, иные — двух, а третьи — трех. <...>

Наряду с тем фактом, что еще очень многие большие школьные организации (преимущественно северо-германские) не выполнили до сих пор первого требования рационального деления на классы (для каждого года обязательного обучения — отдельный класс), выпускная статистика обнаруживает еще одно регрессивное явление. Из 44 городов 19, т.е. 43%, представляют собой в отношении школьной организации образцы *самым различным образом подразделенных* систем. В одной и той же школьной организации, в отдельных городских округах встречаются всевозможные системы, начиная с 4-х — и кончая 8-классной.

Какие помехи представляет это обстоятельство для нормального хода развития тех учеников, которые, вследствие перемены их родителями квартир, неоднократно должны были менять школы в границах одного и того же города, ясно даже и неспециалисту в школьном деле.

Выпускная статистика обращает наше внимание еще на одно различие, которое встречается в школьных организациях 44 немецких городов. В 8 из них имеются 2 или 3 *различного рода* народные школы, именно простые, средние и высшие. Как в отношении учебного курса и условий преподавания (число учеников в классе, число уроков), так и в отношении платы за обучение эти школы представляют типичные различия и притом не в пользу тех из них, которые дополняются детьми из слоев населения, находящихся в неблагоприятных социальных условиях. <...>

Рядом с этим расчлененным типом школьной организации стоит господствующий в 30 остальных немецких городах *«единый тип»*. Этот последний не знает никакой дифференциации между школами данной общины; он предлагает всем ученикам без различия одинаково благоприятные или же одинаково неблагоприятные условия обучения, один и тот же учебный курс с одной и той же целью. Правда, таким путем, в противоположность к расчлененному типу, *каждому* способному ребенку, невзирая на его принадлежность к тому или иному общественному классу, дается возможность получить *лучшее* для данного места народное образование; однако как раз те элементы, которым должно было помочь внесение единства в постановку школьного дела, страдают здесь более всего, ибо внешнему единообразию в постановке обучения противостоят по-прежнему природные различия способностей. <...>

Приняв во внимание рассмотренные нами факторы, мы приходим к следующему заключению: в больших организациях народных школ *половина всех детей в течение установленного законом времени обязательного посещения школы не проходит вполне безукоризненно, ее учебный курс; более чем половина терпит кораблекрушение один, два, а то и более раз, вступает в жизнь с урезанным и незаконченным образованием и, что еще хуже, без привычки к интенсивной, прилежной и добросовестной работе— этого драгоценнейшего плода рационального школьного воспитания, без доверия к своим собственным силам, без желания работать и без радости труда.*

При таких условиях не может быть и речи о гармоническом образовании по двум причинам. Во-первых, знание и умение *отдельного ученика*, исключенного до достижения им цели школьного курса, страдают пробелами и потому не гармоничны; далее, школа, которая, как законная заместительница семьи, обязана предоставить ученикам путь к образованию, соответствующий индивидуальным способностям каждого, исполнила здесь свою задачу *только по отношению к части* ее питомцев; следовательно, образование, сообщенное ею в целом, не может претендовать на звание «гармонического».

Путем каких мероприятий можно преобразовать большие школьные организации, сделав их более способными для выполнения, задачи, состоящей в сообщении гармонического образования в указанном выше двояком смысле?

Подойти ближе к этому весьма важному вопросу заставили меня условия *мангеймской народной школы*, руководство которой было мне доверено в 1895 году. <...>

В чем же состоит изменение обычных путей, о котором так часто говорилось? Только в том, что при делении на классы и при постановке преподавания принимается во внимание третий фактор, долженствующий быть рассмотренным со всей тщательностью реальной политики, фактор, имеющий громадное значение в деле обучения.

Я подразумеваю здесь *качество учащихся*.

До сих пор при делении на классы принимались во внимание только те различия в степени умственного развития учеников, которые обуславливались разницей лет. Попытки придать значение также и тем различиям, которые встречаются между индивидами одного и того же возраста, носили до сего времени единичный и весьма нерешительный характер.

А между тем эти различия, как доказывает опыт, в силу физиологических, психологических, патологических и социальных причин могут достигать весьма значительных размеров.

Способность к развитию среди тех сотен и тысяч детей, которых ежегодно и без всякого выбора принимает народная школа, колеблется, смотря по качеству и интенсивности дарований, от 100 проц. вплоть до нуля. Задача, возлагаемая до последнего времени на народную школу и ее учителей, — способствовать развитию всех этих разнородных элементов путем включения в однообразную систему и предоставления одного и того же поля работы, — столь же невозможна, как невозможно найти одну и ту же тяжесть, которая была бы как раз по силам и взрослому человеку и ребенку.

Если, таким образом, не всякий может нести ту же тяжесть, что и другой, и тем не менее силы каждого, как того требует здоровое воспитание, должны быть заняты во всем их объеме, то почему же не провести *дифференциацию* по тому образцу, который на каждом шагу дает нам практическая жизнь, и не дать каждому нести как раз столько, сколько позволяют его силы? Если для индивидуумов одного возраста, работоспособность которых колеблется от 1 до 100, не годится *одна*, применяемая в массовом преподавании, мерка, то

почему не конструировать последних несколько, например, чтобы не заходить далеко, хотя бы три нормальных масштаба: один для способностей между 100 и 50 проц., другой для способностей между 50 и 20 проц. и третий для способностей ниже 20 проц.

Создание внешних условий для подобной дифференциации в работе не потребует в больших школьных организациях специальных затрат, ибо эти условия там уже имеются. Еще давно в больших школьных организациях проведено *двойное деление на классы*: во-первых, деление в длину, которое охватывает ряд *стоящих друг над другом* групп; при наиболее развитой системе их будет следовательно восемь — сообразно естественному ходу умственного развития и восьмилетнему обязательному обучению; во-вторых, деление в ширину, которое охватывает стоящие *рядом друг с другом параллельные отделения* каждого из восьми классов.

Распределение учеников между параллельными классами производится в настоящее время совершенно произвольно и чисто формальным образом; почти каждое отделение поэтому должно считаться с самыми крайними противоположностями в степени одаренности, к которым без насильственных процессов, не приложима одна и та же нормальная мерка. Нет ничего проще, как на будущее время при составлении параллельных классов сознательно группировать там элементы одинаковых способностей и, таким образом, употребить имеющееся в больших школьных организациях деление *вширь* для индивидуализированного использования тех различий в умственном складе, которые встречаются среди детей одного и того же возраста.

Восьмиклассная школа вполне достаточно удовлетворяла бы индивидуальным потребностям школьников одного и того же возраста, если бы, как ранее было сказано, она имела в виду:

1. Образовательный путь для учеников со средними и хорошими способностями, которые без затруднений проходят весь школьный курс.

2. Образовательный путь, предназначенный для учеников со способностями ниже средних (однако, не для исключительно слабых), а также для тех учеников, которые отстали по внешним причинам (переход из школы с меньшими требованиями, продолжительная болезнь и т.д.).

3. Образовательный путь для детей с ненормально слабыми способностями.

При такого рода дифференциации в заполнении и использовании имеющихся параллельных классов будет дана возможность пойти навстречу требованиям социальной гигиены. Слабым и слабейшим, которым выпадает участь пасынков как в шаблонно-единой, так и в дифференцированной по внешним признакам (плата за учење) народной школе, могут быть предоставлены следующие *преимущества* без ущерба для остальной массы детей со средними и хорошими способностями:

1. Со стороны *гигиены психики*: меньшее число учеников в классе, назначение учителей, охотно занимающихся с отстающими детьми и

особенно опытных в этом деле, которые по возможности переходили бы со своими питомцами из класса в класс; ограничение учебного материала и в связи с этим замедленный темп обучения, приспособленный к более медленному восприятию, и, наконец, не на последнем месте следует поставить преподавание по отделениям, которое ради большей индивидуализации следует вводить для известных уроков на место общего классного обучения, разделенное во времени обучения по группам.

2. Со стороны *гигиены физической*: преимущество при пользовании устроенными при школе благотворительными учреждениями, как то: горячие завтраки во время зимних месяцев, школьные обеды, школьные бани, колония на время каникул, убежища для детей и т.д.

Это деление вширь может быть также использовано для учеников, *способности которых стоят выше средних*, будь то в целях подготовки перехода в среднюю школу, или же путем предоставления им более широких возможностей развития, напр., вводя в число предметов какой-нибудь иностранный язык.

Таким образом, в обязательной (бесплатной) народной школе, *без всяких лишних расходов*, талантливым ученикам, не обладающим средствами, может быть предоставлено такое же по ширине и глубине образование, которое обыкновенно получают лишь питомцы привилегированных народных школ с повышенной платой за учение.

Расчлененная таким путем школьная организация не будет уже, конечно, единой школой в прежнем смысле слова, именно школой, которая строится на психологии человеческой души, *приведенной к одному шаблону*; однако она представляет единую школу в высшем смысле слова: организм, исполненный горячей индивидуальной жизни, отдельные члены которого несут каждый свою, особенную функцию согласно экономическому принципу разделения труда, совершая таким образом истинно гармоническую, развивающую всех участников общую работу.

Школьная организация, построенная на основе *различающихся между собой* человеческих психик, является наиболее разумным осуществлением требования, которое поставлено народной школе: *«равное право для всех»*; ибо при природном неравенстве детей, с которым школа должна считаться, как с данным фактором, равное для всех право не может состоять в одинаковом образовательном пути, но в *одинаковой возможности* для каждого ребенка приобрести за время обязательного школьного обучения образование, соответствующее его *природной работоспособности*.

Джон Дьюи (1859—1952 гг.)



Жизнь крупнейшего американского философа XX в. Джона Дьюи охватывает целую эпоху. Он родился 1859 г., когда была опубликована работа Дарвина «О происхождении видов», за три года до отмены крепостного права в России, и умер в 1952, за один год до смерти Сталина, не дожив всего пяти лет до запуска искусственного спутника Земли, практически нашим современником. Современный мир создавался не просто на его глазах, а при его непосредственном участии, в некотором смысле на основе его идей и представлений о человеке и обществе. Именно Дж. Дьюи был одним из наиболее ярких, последовательных и убедительных пропагандистов свободы и демократии в том смысле, в котором эти понятия употребляются сегодня. Еще при жизни его называли учителем и совестью американского народа. Чарлз Френкел, профессор Колумбийского университета, на праздновании, посвященном 100-летию Дж. Дьюи, сказал: «Сейчас трудно поверить, что это был человек, а не учреждение, философ, а не общественное движение».

Дж. Дьюи родился в семье владельца табачной фабрики в штате Вермонт на севере США. Закончив государственную среднюю школу, он поступил в университет штата Вермонт и с 1879 г. в течение нескольких лет работал школьным учителем. В 1882 г. он поступил в известный в США университет Джона Хопкинса для более углубленного изучения философии. Через два года Дж. Дьюи защитил докторскую диссертацию по философии и при помощи своего учителя и научного руководителя, известного неогегельянца Джорджа Сильвестра Морриса получил должность преподавателя философии в Мичиганском университете, где проработал десять лет. Именно там у него впервые проявился интерес к философии образования.

В 1894 г. Дж. Дьюи был приглашен в Чикагский университет на должность профессора и заведующего кафедрой философии, психологии и педагогики. Из-за разногласий с руководством университета в 1904 г. Дж. Дьюи был вынужден оставить Чикаго и перейти на работу в Колумбийский университет Нью-Йорка, в котором он прослужил в качестве профессора философии 25 лет, вплоть до 1930 г.

С этого момента начался его наиболее значительный и плодотворный период. Только библиография работ Дж. Дьюи, опубликованных им за время работы в Колумбийском университете занимает 125 страниц.

В 20-е гг. XX в. Дж. Дьюи посетил несколько европейских стран с целью изучения опыта организации школьного дела. В числе этих государств был и СССР. В то время Дж. Дьюи был восхищен успехами образования в молодой Советской республике, во многом учитывал опыт советских педагогов при организации школьного дела в США. Однако уже в 30-е гг. Дж. Дьюи разочаровался и в социализме вообще и в советской школе в частности. Именно тогда он стал одним из «наиболее непримиримых борцов с советской угрозой», по выражению пропаганды того времени.

Наряду с научной и педагогической деятельностью Дж. Дьюи принимал активное участие в общественной жизни страны и мира. Он выступал в периодической печати с критикой сторонников и правых и левых политических взглядов. Он явился основателем Новой школы социальных исследований в Нью-Йорке, где смогли работать многие европейские ученые-эмигранты. В 1937 г. Дж. Дьюи возглавил правительственную комиссию США по изучению обстоятельств эмиграции Л.Д. Троцкого. Он вступил в жесткую полемику с американскими властями, не допускавшими известного английского философа Б. Рассела к преподаванию в Нью-Йорке из-за его политических убеждений, и добился успеха.

В 1946 г. в возрасте 87 лет Дж. Дьюи женился во второй раз, и они с женой взяли на воспитание двух детей, брата и сестру, осиротевших во время Второй мировой войны. С этой семьей он прожил в любви и согласии на ферме в Пенсильвании последние пять лет своей жизни.

В отличие от многих философов и социологов, занимавшихся исследованием социальных проблем, Дж. Дьюи достаточно ясно представлял себе путь улучшения общества, а именно — преобразование школьной системы. Из числа реформаторов образования первой половины XX в. Дж. Дьюи выделяется прежде всего глубиной философского осмысления педагогических проблем и рассмотрением их в широком социальном контексте.

Основное понятие философии для Дж. Дьюи — опыт. Опыт включает в себя все формы и проявления человеческой жизни. Основная задача философии способствовать реконструкции опыта, прежде всего социального. Реконструкция опыта, по Дж. Дьюи, может происходить только в виде решения создавшейся проблемной ситуации. Процедура этого в общем виде выглядит следующим образом: 1) ощущение затруднения; 2) осознание проблемы; 3) выдвижение гипотезы; 4) критическая оценка гипотезы; 5) экспериментальная проверка гипотезы (действие). Важно отметить, что все знания человека, а также существующие в культуре понятия, теории, идеи выступают в качестве инструментов для решения проблемных ситуаций.

Именно эта философия и легла в основу педагогических концепций Дж. Дьюи. Поскольку с помощью воспитания нового поколения Дж. Дьюи предполагал решить сверхзадачу улучшения всего общества, он вплотную занялся созданием школы нового типа, в которой весь учебный процесс представлял собой широкий набор проблемных ситуаций как естественных, так и искусственных.

Педагогические идеи Дж. Дьюи нашли свое практическое применение еще в организованной им школе-лаборатории при Чикагском университете. Однако, в открытых Дж. Дьюи и его последователями многочисленных экспериментальных учебных заведениях организаторам не удалось выстроить систематического содержания образования, что, с одной стороны, явилось поводом для жесткой критики, а с другой — сделало невозможным построение на их основе государственных систем образования, по крайней мере в XX в.

Несмотря на неудачи в организации учебных заведений, педагогические идеи Дж. Дьюи оказали определяющее воздействие на развитие образования в США и в современных демократических государствах.

ДЖ. ДЬЮИ

ДЕМОКРАТИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ¹

Глава I

Образование как жизненная необходимость

1. Обновление жизни посредством передачи опыта

<...> В течение всей жизни живое существо стремится использовать в собственных интересах возможности внешней среды: свет, воздух, воду и почву, превращая все это в средства поддержания своего существования. И пока оно растет, извлекаемая им из внешней среды энергия превосходит ту, которая затрачивается на сам процесс извлечения. В этом смысле можно сказать, что живые существа подчиняют себе для продолжения жизнедеятельности те силы, которые в противном случае использовали бы их самих. Жизнь есть процесс воспроизводства посредством воздействия на окружающую среду.

Для всех представителей высших форм жизни в отдельности этот процесс не может продолжаться бесконечно. В конце концов они умирают. Отдельному существу не по силам задача бесконечного самообновления. Однако непрерывный жизненный процесс в целом не зависит от длительности существования того или иного индивида. Различные формы жизни постоянно воспроизводятся. И хотя, согласно данным геологии, уходят из жизни не только отдельные особи, но и целые виды, процесс жизни продолжается, причем слож-

¹ Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 5—108.

ность ее форм постоянно возрастает. Когда вымирают одни виды, им на смену приходят другие, лучше приспособленные для извлечения пользы из препятствий, с которыми тщетно боролись ушедшие. Непрерывность жизни означает в том числе и непрерывное приспособление окружающей среды к потребностям живых организмов.

До сих пор мы говорили о жизни только как о самом существовании живых существ в качестве физических объектов. Но ведь мы используем слово «жизнь» для того, чтобы обозначить весь спектр опыта, как индивидуального, так и коллективного. Когда мы видим книгу под названием «Жизнь Линкольна», то предполагаем найти под ее обложкой не трактат по физиологии, а биографические сведения об этом человеке: рассказ об условиях жизни и занятиях его семьи, о существенных для развития его характера эпизодах, борениях и достижениях, надеждах, вкусах, радостях и страданиях. Аналогичным образом мы рассказываем о «жизни» какого-нибудь дикарского племени, народа, граждан древних Афин или современной Америки. Смысл слова «жизнь» включает в себя обычаи, социальные институты, верования, победы и поражения, развлечения и труд.

Слово «опыт» мы тоже используем в широком смысле. К нему, как и к жизни в чисто физиологическом смысле, применим принцип преемственности. В человеческом обществе вместе с физическим воспроизводством воссоздаются верования, идеалы, надежды, счастье, горе, занятия. Преемственность опыта в процессе воспроизводства социальной группы не подлежит сомнению. А средством социальной преемственности служит образование, понимаемое в самом широком смысле этого слова. Каждый из индивидуумов, составляющих социальную группу, независимо от того, где это происходит — в современном городе или в племени дикарей, — рождается незрелым, беспомощным, без языка, идей, не имеющим понятия ни о вере, ни о правилах приличия. Каждый отдельный человек — носитель жизненного опыта сообщества людей — со временем уходит. Жизнь сообщества тем не менее продолжается.

Необходимость образования определяется основополагающими неотвратимыми фактами рождения и смерти каждого человека, входящего в социальную группу. Будущие полноправные представители группы, владеющие ее знаниями и обычаями, рождаются совершенно неразвитыми. Их необходимо не только чисто физически сохранить в достаточном количестве, но и ввести в круг интересов, целей, знаний, навыков и занятий зрелых членов группы, иначе прекратится характерная именно для нее жизнь. Даже в племени дикарей достижения взрослых намного превосходят все, на что они оказались бы способны, будь они в детстве предоставлены сами себе. С развитием цивилизации увеличивается пропасть между врожденными способностями незрелых членов группы и возможностями старших, их обычаями и нормами. Одного только физического взросления, простого овладения элементарными навыками существования недостаточно для воспроизводства жизни сообщества. Для этого требуются целенаправленные усилия, продуманная работа. Новорож-

денные ничего не знают о целях и обычаях общества и совершенно безразличны к ним, однако необходимо, чтобы они освоили все это и признали их ценность. Только образование может преодолеть эту пропасть.

Общественная, как и биологическая, жизнь существует благодаря процессу передачи знаний. В процессе общения со старшими младшие учатся у них действовать, думать, чувствовать. Без потока информации об идеалах, надеждах, ожиданиях, нормах, мнениях, идущего от уходящих из жизни к тем, кто только входит в нее, человеческое общество не может существовать. Если бы люди жили вечно, они и тогда бы занимались образованием новорожденных членов сообщества, но делали бы это скорее из личного интереса, нежели удовлетворяя общественную потребность. А так образование является делом жизненной необходимости. <...>

2. Образование и общение

Необходимость учить и учиться для продолжения существования общества представляется столь очевидной, что может показаться, будто мы ломимся в открытую дверь. Однако настойчивое подчеркивание этой, казалось бы, банальной идеи необходимо для того, чтобы уйти от сведения этого понятия к получению формального образования в школе. Школьное обучение — важный способ передачи опыта, вносящий, конечно, немалый вклад в формирование взглядов подрастающих членов сообщества, но это только один из способов, притом довольно-таки поверхностный в сравнении с другими. Только поняв необходимость более фундаментальных и глубоких образовательных процессов, мы сможем увидеть место, которое занимает в нем школьное образование. <...>

Отдельные люди не образуют общества, чисто пространственно находясь рядом друг с другом; равно как человек не перестает испытывать влияния общества, удалившись на сколько-то футов или миль от других людей. Книга или письмо могут создать более тесную связь между людьми, разделенными огромным расстоянием, чем та, что порой существует между живущими под одной крышей. Даже работая вместе для достижения общей цели, люди вовсе не обязательно составляют социальную группу. Детали машины тоже работают согласованно ради общего результата, они ведь не образуют общества. Вот если бы они осознали общую цель и были настолько заинтересованы в ней, что согласовывали бы с этой целью свои конкретные действия, тогда — да, они образовали бы сообщество. Но для этого надо общаться. Каждый должен знать, чем занимаются другие, и иметь возможность постоянно держать их в курсе своих намерений и достижений. Консенсус невозможен без общения.

Таким образом, мы вынуждены признать, что даже внутри самых социализированных групп существует множество отношений, которые на деле не являются социальными. Большое число человеческих взаимоотношений в любой социальной группе все еще находится на машиноподобном уровне. Нередко одни люди используют других для

достижения своих целей, не обращая никакого внимания на их эмоциональные или интеллектуальные установки и не спрашивая их согласия, а интересуясь только результатом. Так ведут себя люди, обладающие превосходством в физической силе, социальном положении, ловкости, технических или финансовых возможностях. И пока отношения между родителем и ребенком, учителем и учеником, нанимателем и работником, начальником и подчиненным остаются на этом уровне, все они не образуют подлинно социальную группу, даже если работают вместе. Приказы и их исполнение влияют, конечно, на то, как протекает деятельность и каковы ее результаты, но сами по себе они не обеспечивают совместности целей, не создают общности интересов.

Социальная жизнь протекает в общении, и это общение (и, следовательно, подлинно социальная жизнь) имеет образовательную направленность. Быть субъектом общения означает иметь постоянно расширяющийся и изменяющийся опыт. Когда один человек разделяет мысли и чувства другого, это всегда в большей или меньшей степени меняет его собственную позицию. Нет человека, на которого общение никак не влияет. Проведите эксперимент: попробуйте подробно и точно передать другому человеку какой-то свой опыт, не ограничиваясь, как это часто бывает, криком и междометиями, и вы обнаружите, особенно если речь идет о чем-то достаточно сложном, что ваша позиция по отношению к собственному опыту изменяется. Опыт нужно сформулировать, чтобы передавать его другому. А для этого необходимо от него отдалиться, взглянуть на него глазами другого человека. Чтобы выразить его в такой форме, которая позволит другому оценить значение этого опыта, нужно найти точки соприкосновения с жизнью этого другого. Если имеешь дело не с общими местами и избитыми фразами, необходимо каким-то образом — в воображении — осваивать чужой опыт, чтобы иметь возможность внятно объяснить кому-то свой собственный. Общение подобно искусству. Поэтому справедливо будет сказать, что любое взаимодействие, которое жизненно необходимо или в котором участники жизненно заинтересованы, имеет для них образовательное значение. Только став шаблонным и рутинным, взаимодействие теряет свою образовательную силу.

Таким образом, без того чтобы люди учились сами и учили других, общественная жизнь не может протекать, т.е. сам процесс жизни сообща имеет образовательное значение. Он расширяет и обогащает опыт, стимулирует и обогащает воображение, порождает ответственность за точность и живость мысли и высказывания. Человек, действительно живущий в полном одиночестве (одиноким не только физически, но и психически), имеет мало шансов — если они вообще у него есть — осмыслить свой прошлый опыт и извлечь из него урок. И дело не только в том, что неравенство способностей между зрелыми и незрелыми членами сообщества определяет необходимость обучения молодых; сама эта необходимость является важнейшим стимулом для выражения опыта в такой компактной и логич-

ной форме, которая делает его доступным для передачи, а следовательно, и применения другими.

3. Место формального образования

Есть значительная разница между образованием, которое извлекает для себя каждый, просто живя среди других людей (если он подлинно живет, а не просто физически существует), и специально организованным обучением молодежи. В первом случае образование носит случайный характер; оно осуществляется естественным путем и, будучи крайне важным, все же не является прямой целью сообщества. Хотя и можно без всякого преувеличения сказать, что мерой ценности любого социального института — экономического, хозяйственного, политического, правового или религиозного — становится то влияние, которое он оказывает на расширение и совершенствование опыта, обычно такое влияние не входит в его намерения, как правило более узкие и утилитарные. Например, религиозные сообщества начинались с желания обеспечить благосклонность правящих миром сил и защититься от дурных влияний; семья — с желания удовлетворить плотские потребности и сохранить семейную собственность; общественный труд по большей части — с порабощения других людей и т.д. Лишь по прошествии времени выявлялись побочные результаты существования данного института, его влияние на характер и уровень сознания людей, и еще позднее это влияние определяло ведущее направление деятельности. Даже сегодня, в индустриальном обществе, интеллектуальным и эмоциональным аспектам деятельности человеческих объединений, в рамках которых совершается совместная деятельность людей, по сравнению с ее прямыми физическими результатами, уделяется очень мало внимания, за исключением разве что таких ценностей, как трудолюбие и бережливость.

Однако при общении с молодежью само по себе объединение как собственно человеческий фактор приобретает важное значение. При контактах с детьми легко игнорировать влияние наших действий на их установки или сводить образовательный эффект только к какому-то внешнему осязаемому результату, что мы позволяем себе в отношении взрослых. Необходимость в их обучении слишком очевидна; добиться изменений в жизненных позициях и привычках юных слишком важно, чтобы мы могли позволить себе игнорировать эти влияния. Главная задача — сделать так, чтобы наши дети смогли жить общей с нами жизнью, и, стало быть, мы просто обязаны осознать, действительно ли мы формируем способности, обеспечивающие эту возможность. Если человечество продвинулось в понимании того, что ценность всякого социального института определяется в конечном счете его собственно гуманитарным эффектом, т.е. влиянием на наше сознание, то есть основание полагать, что этот урок мы извлекли главным образом из общения с молодежью.

Перейдем теперь от образования вообще, как мы это делали до сих пор, к его более формальной разновидности — обучению в шко-

ле. В неразвитых социальных группах формальное обучение в специальных учреждениях практически отсутствует. В примитивных сообществах считается, что необходимые установки формируются у молодежи благодаря тем же формам совместной жизни, которые вырабатывают и у взрослых преданность интересам группы. Там нет специальных средств, материалов или институтов для обучения юных, кроме тех, что связаны с церемониями инициации, посредством которых молодежь обретает социальное полноправие. В большинстве своем первобытное общество полагается на то, что участие детей в занятиях взрослых позволит им освоить обычаи, эмоциональные установки и идеалы группы. Участие бывает прямым и непосредственным (тогда оно является ученичеством в полном смысле слова) и косвенным, через игры, в которых дети воспроизводят действия взрослых и, таким образом, учатся их понимать. Дикари сочли бы совершенно излишним создавать специальное место, где люди занимались бы только и исключительно учением.

Однако по мере развития цивилизации пропасть между возможностями детей и требованиями взрослых растет. Учиться путем непосредственного участия в занятиях взрослых, если речь не идет о совсем простых, становится все труднее. Многое из того, что делают взрослые, так далеко от детских представлений, что игровая имитация все меньше способна воспроизвести дух этих занятий. Возможность эффективного участия в деятельности взрослых зависит, таким образом, от специальной предварительной подготовки. С этой целью создаются необходимые учреждения — школы — и придумывается способ обучения — занятия. Вести их препоручают специальной группе людей.

Без формального образования невозможно передать молодым все ресурсы и достижения развитого общества. Оно открывает перед ними путь к такому виду опыта, который был бы им недоступен, если бы они продолжали получать образование только неформальным путем, поскольку книжные знания таким образом не освоишь.

Существуют, однако, явные опасности, связанные с переходом от неформального к формальному образованию. Участие в деятельности взрослых, непосредственное или через игру, является по-настоящему личным и жизненно важным, что отчасти компенсирует узость возможностей, предоставляемых этим способом образования. Формальное обучение, напротив, легко становится оторванным от реальности и мертвым, или, употребляя менее обидные термины, абстрактным и книжным. Знание, накапливающееся в примитивных обществах, по крайней мере применяется на практике: оно формирует характер, его смысл определяется включенностью в удовлетворение актуальных повседневных потребностей.

В развитом обществе многое из того, что необходимо изучить, представлено в символической форме и потому не может быть переведено на язык знакомых действий и объектов. Эти знания довольно специфические и поверхностные. В обыденном представлении они выглядят искусственными, поскольку не связаны с житейской прак-

тикой. Эти знания живут в своем собственном мире, они не связаны с привычными способами мышления и выражения мыслей. Постоянно сохраняется опасность, что содержание формального обучения так и останется в школьном курсе изолированным от курса жизненного опыта. Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повседневной жизни, но существуют преимущественно в виде специализированной информации, выраженной в символах. Потому-то распространенное представление об образовании не видит его социальной роли, идентичности со всеми формами человеческих объединений, влияющих на человеческое сознание. В рамках этого представления преподавание — передача информации о далеких от практики предметах, а учение — обретение грамотности, освоение словесных знаков.

Следовательно, одна из важнейших проблем, с которой приходится иметь дело философии образования, — найти способ поддержания должного равновесия между неформальной и формальной, спонтанной и целенаправленной составляющими образования. Если приобретение информации и специальных интеллектуальных навыков не влияет на формирование социальных установок, то повседневный жизненный опыт не осмысливается, а школы выпускают людей, «ушлых» лишь в учении. Чем дальше продвигается вперед формальное образование, тем труднее становится избежать разлада между тем, что люди сознательно приобрели посредством школьного учения, и опытом, который они бессознательно впитали во взаимодействии с другими людьми.

Резюме. Сама природа жизни состоит в том, чтобы стремиться к продолжению существования. Поскольку достичь этой цели можно лишь благодаря непрерывному обновлению, жизнь есть процесс самообновления. Роль образования в социальной жизни аналогична роли питания и воспроизводства для физиологического существования. Образование состоит прежде всего в передаче опыта посредством общения. Общение — процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние. Общий опыт изменяет установки всех участников. Смысл любого вида объединения людей состоит в конечном счете в том вкладе, который оно вносит в повышение качества общественного опыта, что обнаруживается прежде всего во взаимодействии с подрастающим поколением. И хотя всякое общественное явление по своей сущности образовательно, образовательное влияние как таковое впервые становится одной из важных целей сообщества именно в связи с взаимоотношениями старших и младших. По мере усложнения структуры и наращивания ресурсов общества растет потребность в организованном, целенаправленном преподавании и учении. С распространением формального обучения увеличивается опасность разрыва между опытом, получаемым в естественных объединениях людей, и опытом, приобретаемым в школе. Сейчас эта опасность большая, чем когда бы то ни было, в результате быстрого накопления знаний и развития технических навыков за последние несколько столетий.

Глава II

Образование как функция общественной жизни

1. Сущность и смысл среды

<...> В отличие от материальных предметов, которые можно передавать друг другу, физически перемещая их в пространстве, убеждения и стремления нельзя ни взять откуда-то, ни положить куда-то. Как же их передавать? Если их невозможно передать непосредственно и в буквальном смысле слова, каким же образом младшие усваивают представления старших, или, иначе говоря, как старшие приводят младших к единомыслию с собой?

В самой общей формулировке ответ таков: посредством воздействия окружающей среды, вызывающей у человека определенный тип откликов. Необходимые убеждения не вколотишь, нужные установки не приклеишь. Но конкретная среда, в которой живет человек, подводит его к тому, чтобы видеть и чувствовать одно так, а другое — иначе; она заставляет его строить планы, чтобы его совместные с другими действия были успешными, она укрепляет одни убеждения и ослабляет другие, чтобы вызвать одобрение со стороны окружающих. Так постепенно среда формирует в человеке определенную систему поведения, установку на определенные действия. Слова «окружающая среда» и «обстановка» означают нечто большее, чем просто то, что окружает индивида. Они указывают на то, что собственные устремления человека являются непосредственным продолжением среды. Неодушевленный объект, конечно, тоже продолжение того, что его окружает, но условия, в которых он находится, образуют окружающую среду разве что в метафорическом смысле, потому что неорганический объект никак не заинтересован в тех влияниях, которые на него оказываются. А окружающую среду живого существа, в особенности человека, могут составлять даже объекты, значительно удаленные от него во времени и пространстве и влияющие на него сильнее, чем иные близкие [объекты]. Объекты, в связи с которыми человек становится отличным от других, — вот его истинная окружающая среда. Так, астронома отличает от других людей его интерес к звездам и их положениям в пространстве. Из всего того, что его непосредственно окружает, важнейший элемент его среды — телескоп. Для изучающего древность окружающую среду составляет далекая эпоха жизни человечества, которой он занимается: ее следы, письменные и прочие источники, посредством которых он устанавливает связь с тем временем.

Короче, окружающая среда состоит из тех внешних условий, которые способствуют или мешают, стимулируют или затрудняют деятельность, характерную для живого существа. Вода является для рыбы окружающей средой, поскольку она необходима для ее жизнедеятельности. Северный полюс представляет собой важный элемент окружающей среды для исследователя Арктики (неважно, достиг он его или нет), поскольку он определяет характер его действий. Имен-

но потому, что жизнь — не просто пассивное существование (если считать, что таковое вообще возможно), а деятельность, окружающая среда или обстановка — все то, что поддерживает эту деятельность или препятствует ей.

2. Социальная среда

Человек, действия которого связаны с другими людьми, находится в социальной среде. Каждый его шаг зависит от ожиданий, требований, одобрения или осуждения окружающих. Совершая что-нибудь, человек не может не учитывать действия других, поскольку они составляют необходимое условие осуществления им своих стремлений. Его движения беспокоят других и наоборот. Считать, что деятельность индивида можно описать на языке его индивидуальных поступков, — все равно что пытаться вообразить бизнесмена, делающего свое дело, например продающего и покупающего, совершенно в одиночку. Более того, предприниматель, строя планы в тиши своего кабинета, в той же мере подвержен социальным влияниям, как и во время закупки сырья или продажи готовой продукции. Мысли и ощущения, связанные с деятельностью, протекающей совместно с другими, — столь же социальные характеристики поведения, как и наиболее откровенные проявления враждебности или готовности к сотрудничеству.

Особое внимание следует обратить на то, каким образом среда оказывает воспитывающее влияние на подрастающее поколение. Легче всего увидеть, как она формирует внешние навыки поведения. Даже поведение собак и лошадей меняется в процессе взаимодействия с человеком: они приобретают различные привычки в зависимости от того, как человек управляет их действиями. Люди дрессируют животных при помощи влияющих на них естественных стимулов, — иными словами, создавая определенную окружающую среду. Пища, упряжь, звуки позволяют управлять естественными реакциями лошадей. Упорно и настойчиво вызывая определенные реакции, можно сформировать привычки, которые будут впоследствии проявляться при предъявлении соответствующих стимулов. Если крыса, помещенная в лабиринт, получает пищу лишь после того, как совершит определенное число поворотов в заданной последовательности, ее действия станут меняться, пока она не научится привычно проходить заданный маршрут.

Сходным образом изменяется человеческое поведение. Ребенок, обжегшись, боится огня; если родитель создает такие условия, что он всякий раз обжигается, когда прикасается к определенной игрушке, малыш научится автоматически избегать ее. Так по крайней мере дело обстоит в той области, которую можно, в отличие от обучения, назвать тренировкой. Изменения, о которых идет речь, проявляются скорее во внешнем действии, чем в интеллектуальных или эмоциональных аспектах поведения. Разница, однако, не особенно велика. У ребенка со временем может выработаться антипатия не только к данной игрушке, но и целому классу похожих на нее, при-

чем она будет сохраняться и после того, как он забудет об ожогах. Позднее он, возможно, даже изобретет какую-нибудь причину для объяснения этой антипатии, которая иначе выглядела бы совершенно иррациональной. Иногда изменение внешних привычек в процессе тренировки приводит к изменениям соответствующих интеллектуальных установок, однако так происходит не всегда. Человек, натренированный уклоняться от удара, делает это автоматически, его реакция не сопровождается ни размышлением, ни переживанием. Нам, следовательно, необходимо найти какие-то критерии отличия тренировки от обучения.

Путеводной нитью может послужить то обстоятельство, что лошадь на самом деле никак не участвует в социальном процессе, включающем ее действия. Кто-то использует лошадь для достижения желаемого результата, делая этот результат желаемым и для лошади, например дав ей овса. Но совершенно очевидно, что лошадь не приобретает в процессе деятельности новых интересов. Ее по-прежнему интересует овес, а не служба, которую она несет. Чтобы стать партнером человека по совместной деятельности, лошадь должна была бы иметь те же интересы в отношении ее результатов, что и другие участники, разделять их идеи и чувства.

Сегодня еще нередко подрастающих членов человеческого сообщества тренируют, как животных, а не обучают, как людей. У них просто формируют полезные привычки. При этом инстинкты остаются привязанными к их исходным объектам: чтобы достичь удовольствия или избежать боли, человек должен действовать приемлемым для других образом. Однако в тех случаях, когда он действительно участвует в совместной деятельности, первоначальные импульсы изменяются. Человек не просто действует согласованно с другими, у него при этом возникают те же мысли и эмоции, что и у окружающих. Возьмем, например, воинственное племя. Успехи, к которым оно стремится, важные для него достижения связаны со сражениями и победами. В мальчике такая среда поощряет воинственные проявления — сначала в играх, а затем, когда он станет достаточно сильным, и в делах. Он получает одобрение, когда участвует в драке, а если уклоняется, то ему достаются неприязнь и насмешки, он лишается признания со стороны окружающих. В этих условиях неудивительно, что изначальные воинственные наклонности и эмоции усиливаются за счет иных, а мысли мальчика обращаются на вещи, связанные с войной. Только таким образом он может стать признанным членом своего сообщества, и именно так у него постепенно складываются характерные психические особенности.

Если сформулировать принцип, лежащий в основе данного примера, то можно сказать, что социальная среда не проводит свои желания и идеи непосредственно и не устанавливает определенные способы действий чисто физически, подобно тому как вырабатывается инстинкт моргать, когда что-то попадает в глаз, или уклоняться от удара. Сначала создаются условия, которые стимулируют те или иные видимые и осязаемые способы действий, — это первый

шаг. А затем индивидуум делается участником совместной деятельности таким образом, что он воспринимает ее успехи и неудачи как свои, — это завершающий шаг. Когда человека захватит эмоциональная атмосфера группы, он сможет принять и конкретные цели, к которым она стремится, и средства, используемые для достижения успеха. Иными словами, его убеждения и идеи примут общую для группы форму. Он также приобретет в общем тот же запас знаний, поскольку именно они составляют основу его привычных занятий. <...>

3. Образовательная функция социальной среды

Наш главный вывод состоит, таким образом, в том, что социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки поведения у индивидуумов путем вовлечения их в деятельность, которая порождает и усиливает определенные побуждения, имеет определенные цели и влечет за собой определенные последствия. У ребенка, растущего в семье музыкантов, имеющиеся у него способности к музыке будут неизбежно поддерживаться сильнее, чем любые другие. Если он не интересуется музыкой и не хочет стать музыкантом, в семье будут смотреть на него как на «чокнутого»: он просто не сможет участвовать в жизни группы, к которой принадлежит. То или иное участие в жизни тех, с кем человек связан, неизбежно, поэтому социальная среда непременно осуществляет свое образовательное или формирующее влияние, она делает это бессознательно и вне зависимости от каких-либо специально поставленных целей.

В дикарских и примитивных сообществах такое прямое участие, дающее спонтанное или случайное образование, о котором мы уже говорили, составляет почти единственный способ приобщения младших к занятиям и верованиям группы. В современных обществах это тоже составляет основу воспитания даже тех людей, которые обучаются в лучших школах. В соответствии с интересами и родом занятий членов группы одни вещи объявляются объектами высокой ценности, а другие отвергаются. Коллектив не создает побуждений, привязанностей и неприязни, но он указывает объекты, вызывающие их.

Объекты, заслуживающие внимания, определяются условиями жизни группы; эти же условия задают направление и ставят ограничения нашей наблюдательности и памяти. Странное и чуждое (т.е. находящееся за пределами видов деятельности группы) обычно считается подозрительным и подвергается моральному запрету. Например, нам кажется почти невероятным, что некоторые истины, хорошо нам известные, совершенно не признавались в прошедшие века. Мы склонны объяснять это тупостью наших предков и интеллектуальным превосходством, которое приписываем себе. Объяснение, однако, состоит в том, что образ жизни тогдашних людей направлял внимание совсем на другие вещи. Подобно ощущениям, нуждающимся в объектах, способных их вызвать, наша наблюдательность, память и воображение не включаются спонтанно, а активизируются потребностями его образа жизни.

Самое главное в наших установках формируется независимо от обучения именно такими влияниями. Все, что в лучшем случае может сделать сознательное, целенаправленное образование, — предоставить возможности для более полного проявления сформировавшихся таким образом способностей. Оно может лишь отшлифовать их и предоставить объекты, которые сделают их проявление более продуктивным и осмысленным.

Поскольку «подсознательное влияние среды» столь изощренно и всесущее, что сказывается на всех чертах характера и складе ума, стоит указать некоторые направления, в которых оно наиболее значительно.

Во-первых, языковая компетенция. Основные формы речи, лексический запас формируются в обыденном жизненном общении, которое осуществляется не как специальное средство обучения, а как жизненная необходимость. Принято говорить, что ребенок впитывает родной язык с молоком матери. И хотя приобретенные таким образом языковые умения могут быть подкорректированы или даже замещены в процессе формального обучения, все же в моменты волнения усвоенные в школе обороты речи зачастую выпадают из памяти и люди возвращаются к своему действительно «родному» языку.

Во-вторых, манеры. Пример здесь, как известно, гораздо более эффективен, чем наставление. Говорят, хорошие манеры — результат хорошего воспитания или, скорее, они и есть хорошее воспитание, а последнее приобретается вовсе не через знания о том, как нужно себя вести, но благодаря многократному выполнению привычных действий в ответ на привычные стимулы. Можно много говорить о пользе постоянных наставлений и напоминаний, но в конечном счете основные факторы в формировании манер — дух и атмосфера окружения. Хотя хорошие манеры вовсе не главные добродетели, но и по отношению к ним сознательное обучение, похоже, эффективно лишь в той мере, в какой оно согласуется с общим «образом жизни» тех, кто составляет для ребенка социальную среду.

В-третьих, хороший вкус и эстетическая оценка. Если глаз постоянно встречает гармоничные объекты, изящные по форме и приятно окрашенные, это способствует развитию хорошего вкуса. Безвкусная, кричащая, аляповатая среда так же портит вкус, как скудная, бедная среда не дает пищи чувству прекрасного. В таких неблагоприятных условиях сознательное обучение едва ли может достичь большего, чем предоставить информацию из вторых рук о том, что об этом думают другие. Сформированный при этом вкус будет лишен и спонтанности, и оригинальности, он останется вымученным напоминанием об уроках тех, на кого человек приучен оглядываться.

Однако было бы недостаточно сказать, что наиболее глубокие ценностные суждения формируются ситуациями, в которых человек привычно участвует, если при этом не указать — и это в-четвертых — на интеграцию всего, о чем говорилось выше. Мы редко отдаем себе отчет в том, до какой степени наши сознательные оценки — как положительные, так и отрицательные — основаны на критери-

ях, которые мы вовсе не осознаем. То, что мы принимаем как само собой разумеющееся, т.е. без вопросов и размышлений, как раз и направляет наше сознательное мышление и предопределяет наши выводы. Привычки, лежащие за пределами осознания, — вот что сформировалось в процессе непрерывного обмена информацией во взаимодействии с другими.

4. Школа как особая среда

Как было сказано выше, образовательный процесс идет самопроизвольно, поэтому есть только один способ, посредством которого взрослые могут сознательно управлять образованием юных, — контролируя среду, направляющую их действия, а следовательно, мысли и чувства. Мы воспитываем не напрямую, а при помощи среды. Вопрос ставится так: либо мы позволяем стихийно складывающейся среде управлять образованием молодежи, либо специально формируем для этих целей среду. Любая среда стихийна, если она не сформирована с оглядкой на желаемый образовательный результат. Разумная семья отличается от неразумной главным образом тем, что жизненные ситуации и навыки общения этой семьей создаются специально или по крайней мере выбираются с учетом того, какое влияние они могут оказать на развитие детей. А наиболее типичный пример среды, специально устроенной так, чтобы влиять на умственные и нравственные установки своих участников, представляет собой общеобразовательная школа.

Школы возникают, когда традиции общества становятся настолько сложными, что значительная часть культурного багажа фиксируется в письменном виде при помощи соответствующих письменных знаков. Они более искусственны и условны, чем речевые; им нельзя научиться, просто общаясь с другими людьми. Кроме того, в письменном виде обычно хранится информация о вещах, сравнительно чуждых повседневной жизни. Письменность хранит достижения, накопленные человечеством за многие поколения, хотя некоторые факты могут быть и временно не востребованы. Соответственно, когда сообществу требуется выйти за пределы территории и памяти ныне живущего поколения, ему приходится полагаться на посредничество школ, чтобы гарантировать адекватный доступ ко всем своим ресурсам. В качестве иллюстрации сошлемся на простой пример: жизнь древних греков и римлян сильно повлияла на нашу собственную, хотя это влияние и не проявляется на уровне повседневной жизни. Подобным образом люди, живущие теперь, но отделенные от нас пространственно, — англичане, немцы, итальянцы — имеют прямое отношение к жизни нашего общества, но понять природу нашего взаимодействия с ними можно только после специального научного рассмотрения. Точно так же молодые люди не могут в процессе повседневного общения приобрести представление о том, какую роль в жизни общества играют скрытые источники энергии или физические структуры, не доступные зрению. Так что для передачи такого рода информации вырабатывается особый способ общения — педа-

гогическое общение — и создаются соответствующие социальные институты — общеобразовательные школы.

Эти институты имеют по сравнению с другими три довольно специфические функции, которые необходимо рассмотреть. Прежде всего всякая цивилизация слишком сложна, чтобы усваиваться целиком, *in toto*, ее приходится осваивать постепенно, разбивая на доступные усвоению порции. В современной общественной жизни связи так многочисленны и сложно переплетены, что ребенок даже при максимально благоприятных условиях не способен участвовать хотя бы в наиболее важных из них, он просто не готов к этому. А без участия в этих отношениях невозможно постичь их смысл, они не войдут в структуру его личных умственных установок. За лесом он не увидит деревьев: бизнес, политика, искусство, наука, религия — все они будут требовать внимания одновременно, и в результате получится сплошная неразбериха.

Первая функция социального института, который называется школой, — создавать упрощенную среду. Школа отбирает те характеристики социальной среды, которые достаточно фундаментальны и могут быть восприняты обучаемыми. Затем она устанавливает порядок следования восприятия, используя уже усвоенную информацию как средство для понимания более сложных вещей.

Вторая функция школьной среды — защитить, насколько возможно, растущую личность от влияния неприемлемых черт существующей социальной среды. В школе устанавливается, так сказать, очищенная среда, т.е. отбор направлен не только на общее упрощение среды, но и на устранение ее нежелательных черт. Любое общество постепенно загромождается не только тем, что не имеет познавательной ценности, буреломом прошлого, но и тем, что безусловно скверно. Долг школы — устранить такие черты из своей среды и тем самым в меру своих сил в целом ослабить их влияние. Отбирая для себя лучшее, школа тем самым борется за укрепление власти этого лучшего. Чем более просвещенным становится общество, тем лучше оно осознает свою ответственность за то, чтобы сохранять и передавать не все существующие традиции, а лишь те, которые могут сделать его будущее лучше. Школа — главное средство общества для достижения этой цели.

Третья функция школы — компенсировать нежелательное влияние социальной среды и обеспечить каждому человеку возможность преодолеть ограничения, которые налагает на него принадлежность по рождению к некоторой узкой группе, дать ему возможность живого контакта с более широким окружением. Слова «общество» и «община» отчасти вводят в заблуждение. Употребляя их, мы склонны думать, что каждому из них соответствует монолитное объединение людей. На самом деле современное общество состоит из довольно многих обществ, более или менее тесно связанных между собой. Каждая семья с ее дружескими связями создает свое собственное общество; компания городских или деревенских парней — свое. Сообщества возникают в любом клубе, во всякой группе людей, заня-

тых общим делом. Примером более крупных групп могут служить (в такой стране, как наша) объединения людей по расовой и религиозной принадлежности, по экономическому положению. Современный город, несмотря на его номинальное политическое единство, заключает в себе, возможно, больше сообществ и соответственно различных обычаев, традиций, устремлений, форм правления и контроля, чем можно было бы насчитать на целом континенте в более ранние эпохи.

Каждая такая группа оказывает формирующее влияние на жизненные установки ее членов. Компания, клуб, банда, воровская шайка Фейджина [персонаж из «Оливера Твиста» Ч. Диккенса. — *Пер.*], заключенные в тюремной камере, — все эти сообщества создают образовательную среду для тех, кто входит в них, и оказывают не меньше влияния, чем церковь, профсоюзы, деловые партнеры или политическая партия. Есть сообщества, члены которых почти не имеют непосредственных контактов друг с другом: художники, литературный и ученый мир. Эти люди разбросаны по миру, но каждый из них принадлежит к определенному сообществу, поскольку имеет общие цели и в своей деятельности ориентируется на созданное другими его членами.

В прежние времена разнообразие групп было связано преимущественно с географическим фактором: обществ было много, но каждое в пределах своей территории было сравнительно однородным. С развитием торговли, транспорта, обмена информацией и людьми возникли страны (подобные нынешним Соединенным Штатам), объединившие различные группы людей с разными системами традиций. Возможно, именно эта ситуация более чем что-либо другое усилила потребность в образовательном институте, который создавал бы для подрастающего поколения относительно однородную и сбалансированную среду. Только таким путем можно было противодействовать центробежным силам, возникающим при соприкосновении различных групп внутри одной и той же политической единицы. Школа сводит вместе молодых людей, принадлежащих к разным расам и религиям, имеющих непохожие обычаи, создавая для всех них новую, более широкую среду. Общее содержание образования приучает членов всех групп к единому взгляду, открывая для них более широкие горизонты, чем тот, который виден изнутри любой из них. Об эффективности такого подхода, создающего уравновешенную общность, красноречиво свидетельствует ассимилирующая сила американской государственной школы.

Школа также призвана согласовывать в системе мировосприятия каждого отдельного человека влияния различных сообществ, в которые он входит. Ведь в семье — одни нормы, на улице — другие, в цеху и в магазине — третьи, а в религиозной общине — четвертые. Человек разрывается на части, каждая среда тянет его в свою сторону. Возникает реальная опасность начать мыслить и чувствовать по-разному, находясь в различных внешних условиях. Это возлагает на школу стабилизирующую и интегрирующую функцию.

Резюме. Становление у юных членов общества системы взглядов и установок, необходимых для продолжения и совершенствования жизни общества, невозможно обеспечить путем непосредственной передачи убеждений, чувств, знаний. Такое становление всегда происходит при посредничестве среды. Среда состоит из всей совокупности условий, важных для осуществления деятельности, характерной для данного живого существа. Социальная среда включает в себе все виды деятельности всех членов группы, от которых зависит выполнение деятельности каждого из них. По своему воздействию на членов группы среда является подлинно образовательной в той мере, в какой отдельные люди включены в общую деятельность. Участвуя в совместной деятельности, человек принимает и цель, ради которой она предпринята, знакомится с содержанием и технологией этой деятельности, приобретает необходимые навыки и пропитывается ее эмоциональным духом. Самые глубокие и личностные образовательные влияния протекают без участия сознания в процессе постепенного включения юных членов сообщества в деятельность тех или иных групп, к которым они принадлежат. Однако, по мере того как общество становится все более сложным, возникает необходимость создавать особую социальную среду, которая специально предназначена для развития молодежи. Три важнейшие функции этой специальной среды таковы: содействие становлению и развитию желательной системы отношений к миру; очищение и оптимизация положения дел, реально существующего в обществе; создание более широкой и сбалансированной среды, чем та, воздействию которой подвергались бы незрелые члены общества, будь они предоставлены самим себе.

Глава III

Образование как руководство

<...>

4. Некоторые педагогические выводы

Почему группы дикарей сохраняют свою дикость, а цивилизованные группы — цивилизованность? Несомненно, первым приходит на ум такой ответ: потому что дикари — это дикари, существа с низким интеллектом и, вероятно, ущербным нравственным чувством. Однако тщательные исследования заставляют усомниться в том, что их врожденные способности существенно ниже, чем у цивилизованного человека. В результате исследований установлено, что врожденных различий недостаточно, чтобы объяснить различия в культуре. В некотором смысле разум диких народов — результат, а не причина отсталости социальных институтов. Их занятия таковы, что сильно сужают спектр объектов внимания и интереса, а следовательно, и стимулов умственного развития. И даже если объект попадает в поле зрения, примитивные социальные обычаи направляют наблюдатель-

ность и воображение на те его качества, которые не слишком плодотворны для ума. Низкий уровень управления силами природы означает, что в совместную деятельность людей включено незначительное число природных объектов. Используется мало природных ресурсов, да и те далеко не в полном соответствии со своей ценностью. Наступление цивилизации означает, что все больше сил и объектов природы преобразуются в средства достижения целей. У нас не способности лучше, а больше стимулов для их развития и использования. Дикарь имеет дело в основном с примитивными стимулами, у нас они гораздо *более тонкие*. <...>

Сами по себе стимулы, реакцией на которые является экономическое развитие, — наши дороги, транспортные средства, тепло-снабжение, электричество, готовые к использованию устройства и приспособления — все они ни в совокупности, ни тем более по отдельности не составляют цивилизации. Цивилизация — то, для чего применяется все перечисленное, хотя, конечно, не будь их, и применить было бы нечего. Освобождается время, которое в других обстоятельствах неизбежно тратилось бы на борьбу с враждебным окружением и неблагоприятными природными условиями. Сохраняется и передается из поколения в поколение корпус знаний, адекватность которых гарантирована успешной работой всех приспособлений и устройств, в которых эти знания воплощены. <...>

Но и при варварстве, и при цивилизации, и в условиях слабого контроля над силами природы, и частичного порабощения человека машинами, еще не вошедшими в совместный опыт, объекты материального мира, по мере того как они включаются в деятельность, создают образовательные условия повседневной жизни и направляют формирование умственных и нравственных установок.

Организованное образование предполагает, как мы уже видели, специально отобранную среду, причем отбираются материалы и технологии, особенно способствующие развитию в желаемом направлении. Поскольку человеческая речь представляет собой физическое умение, которое в большей степени, чем какое-либо еще, подверглось преобразованию в интересах социальной жизни, система звуковых сигналов, утративших свои первоначальные свойства и ставших социальным инструментом — язык, естественно, играет более значительную роль, чем любые другие средства. С его помощью мы можем мысленно принять участие в человеческом опыте прошлого, тем самым расширяя и обогащая опыт настоящего. Мы обретаем способность предвосхищения различных ситуаций — в воображении и чисто условно. Бесчисленными путями язык запечатлевает в своих знаках смыслы, в которых воплощен социальный опыт человечества. Так велико значение языка для свободного участия человека в любых сколько-нибудь значительных жизненных явлениях, что понятия «неграмотный» и «невежественный» практически стали синонимами.

Тем не менее чрезмерное значение, придаваемое в школах данному конкретному средству, таит в себе определенную опасность —

и отнюдь не теоретическую, а вполне отчетливо проявляющуюся на практике. И хотя преподавание посредством сообщения информации и учение при помощи ее пассивного поглощения повсеместно осуждаются, они все еще чрезвычайно распространены в школьном обучении. Почему это происходит? Почему на практике представление о том, что образование не «рассказывание и слушание», а активный и конструктивный процесс, нарушается столь же часто, сколь широко проповедуются в теории? Не в том ли причина этого печального положения, что и саму теорию чаще всего просто рассказывают — проповедуют, растолковывают, описывают? А для воплощения ее в практике необходимо оснастить школы, причем в достаточном количестве, разнообразными средствами обучения, в том числе приборами и материалами. Нужно изменить методы преподавания и организации занятий таким образом, чтобы ученикам обеспечивалась возможность непосредственного и продолжительного взаимодействия с этими средствами обучения. И речь идет вовсе не о том, чтобы уменьшить роль языка как образовательного ресурса, а о том, что его применение должно стать более живым и плодотворным благодаря восстановлению его нормальной связи с совместной деятельностью. И это нужно делать, и о том нельзя забывать. Для школы «это» означает оборудование ее приспособлениями, необходимыми для совместной деятельности. Сделаем «это» — тогда и о «том» не забудем.

Когда школы отрываются от образовательных условий, доказавших свою эффективность во внешкольной среде, они неизбежно подменяют социальный дух образования книжным и псевдоинтеллектуальным. Дети, несомненно, ходят в школу учиться, но то, что учение происходит наиболее плодотворно, когда его делают отдельным осознанным занятием, еще надо доказать. Усилия, направленные на изолированное интеллектуальное учение, противоречат собственным целям. Подобное представление об учении приводит к утрате его социального смысла, который возникает — как у юных, так и у зрелых людей — только через участие в деятельности, имеющей для них общий интерес и ценность. Воспитывая ребенка в изоляции, можно поддерживать его двигательную активность и сенсорное возбуждение, но нельзя добиться того, чтобы он понял смысл, который вещи имеют в реальной жизни, — этот смысл является частью самой жизни. Мы можем дать ученикам специализированные знания по алгебре, латинскому языку или ботанике, но кто разовьет в них здравый смысл, который направляет всякое знание к полезной цели? Социальная направленность установок достигается лишь при участии в совместной деятельности, в которой человек осознанно использует материалы и инструменты, согласуя собственные действия с тем, какое применение находят своим возможностям и приспособлениям другие люди.

Резюме. Естественные побуждения молодых людей поначалу не согласуются с обычаями группы, в которой им довелось родиться. Следовательно, юношеством необходимо управлять. Управление —

отнодью не то же самое, что физическое принуждение. Оно состоит в фокусировании действующих в каждый данный момент побуждений на конкретной цели и в упорядочении последовательности действий. Поведение людей всегда зависит от того, на какие именно стимулы они предпочитают реагировать. Однако в некоторых случаях — при командах, запретах, одобрениях и неодобрениях — стимулы исходят от людей, стремящихся непосредственно повлиять на поведение других. Поскольку именно в таких случаях мы лучше всего осознаем сам факт управления, то склонны преувеличивать важность этого вида управления по сравнению с более постоянно действующим и эффективным методом. Основным управляющим фактором является сама природа ситуаций, в которых участвуют юные члены сообщества. В ситуации общения им приходится соотносить и согласовывать свой способ действия с тем, что делают окружающие. В результате действия участников направляются к общей цели, у них создаются единые представления, поскольку все они имеют в виду одно и то же даже тогда, когда выполняют разные действия. Общее представление о средствах и целях действия и составляет суть социального управления. Оно — косвенное, т.е. воздействует на эмоции и разум не напрямую. Более того, оно — внутреннее по отношению к его установкам, а не внешнее или принудительное. Добиться внутреннего управления посредством приобщения человека к интересам и представлениям сообщества и есть цель образования. В школьном образовании чересчур полагаются на книги и беседы. Конечно, это важные средства, но нельзя считать, что их одних вполне достаточно. Чтобы работать эффективно, школы должны полнее опираться на совместную деятельность учащихся, в которой последние могли бы понять социальный смысл собственных способностей, а также возможностей используемых материалов и приспособлений.

Глава IV

Образование как рост

<...>

3. Педагогические аспекты понятия «развитие»

<...> Когда говорят, что образование — это развитие, все зависит от того, что понимают под словом «развитие». Наш окончательный вывод состоит в том, что жизнь есть развитие, а развитие, рост есть жизнь. На языке педагогики это означает, во-первых, что образовательный процесс не имеет цели вне себя, он и есть своя собственная цель, и, во-вторых, что образование есть процесс непрестанной реорганизации, перестройки, преобразования.

1. Развитие, когда его рассматривают на основе сравнения особенностей детской и взрослой жизни, означает направление энергии в определенное русло: на формирование навыков, включающих в себя мастерство исполнения, определенность интересов, наблю-

дательность и сообразительность. Но такой сравнительный подход не может быть единственным. Ребенок обладает особыми способностями. Не учитывать их означало бы разрушать механизмы, от которых зависит развитие ребенка. Взрослый использует свои возможности для преобразования окружения, встречая на этом пути новые стимулы, которые перенаправляют его способности и поддерживают их развитие. Игнорирование данного факта означает остановку развития, пассивную аккомодацию. Иными словами, нормальный ребенок, равно как и нормальный взрослый, постоянно растет. Различие между ними не в том, что один растет, а другой — нет, а в характере роста, обусловленном разными условиями. Если иметь в виду развитие способностей, связанных с решением конкретных научных или экономических задач, то можно сказать, что ребенок должен дорасти до взрослости, если же подразумевать любознательность, отзывчивость и открытость ума, то скорее взрослому следует дорасти до детскости. Оба утверждения в равной мере справедливы.

Три идеи, которые мы критиковали, а именно незрелости как недостатка, статичного приспособления к стабильной среде и жесткой системе привычек, связаны с ложным представлением о росте или развитии: полагают, что это движение к какой-то фиксированной цели. Считается, что рост имеет цель, а не сам по себе является целью. Отрицательное влияние этих идей на образование приводит, во-первых, к неспособности учитывать инстинктивный или природный потенциал детей, во-вторых, к неумению развивать инициативу во взаимодействии с новыми ситуациями и, в-третьих, к неоправданному акценту на натаскивание и прочих подобных средствах, обеспечивающих автоматические навыки за счет личностного роста. Во всех случаях в качестве стандарта для ребенка принимается взрослая среда, к которой его стремятся приспособить.

На природные инстинкты при этом либо не обращают внимания, либо относятся к ним как к доукуе, считая необходимым подавлять эти несносные проявления или приводить их в соответствие с внешними стандартами. А поскольку целью почитается соответствие, все, что есть в молодом человеке индивидуального, отличающего его от других, отбрасывается или рассматривается как источник неприятностей, опасность анархии. Далее соответствие приравнивается к единообразию, а следовательно, насаждается косность, отвращение к прогрессу и страх перед неопределенностью или неизвестностью. Поскольку цель роста видится лежащей вне его, за пределами самого процесса роста, чтобы добиться движения по направлению к ней, приходится прибегать к внешнему воздействию. Когда мы сталкиваемся с механистичностью обучения, мы можем быть уверены в том, что привлекается внешнее давление, чтобы заставить двигаться к внешней цели.

2. В действительности не существует никакой цели роста, кроме дальнейшего роста, нет и ничего, чему должно бы подчиняться образование, кроме дальнейшего образования. Стало банальностью говорить, что образование не должно прекращаться с окончанием школы.

Смысл этой банальности в том, что цель школьного образования — обеспечить возможность его продолжения, а для этого нужно сформировать способности, поддерживающие рост. Способность учиться у самой жизни и делать ее условия такими, чтобы все учились в процессе жизни, есть наилучший результат обучения в школе.

Если отбросить попытки определять незрелость, наивно сопоставляя достижения детей и взрослых, она перестанет казаться отсутствием некоторых желательных черт. При этом мы будем вынуждены также отказаться и от представления об обучении как о способе компенсации этого отсутствия заполнением знаниями пустой емкости. Поскольку жизнь означает рост, каждое существо на любой стадии своего существования безусловно и истинно живет с подлинной внутренней полнотой и абсолютными правами. Следовательно, образование означает обеспечение условий, поддерживающих рост, и должно быть адекватным жизни человека независимо от его возраста. Сначала мы с раздражением смотрим на незрелость, считая, что ее необходимо как можно быстрее преодолеть, а потом сформированный такими образовательными методами взрослый с горьким сожалением оглядывается на свои детство и юность как время потерянных возможностей и попусту растроченных сил. И эта нелепая ситуация будет сохраняться, пока мы не признаем, что жизнь имеет собственное внутреннее качество и дело образования связано именно с ним.

Осознание того, что жизнь и есть рост, защищает нас от так называемой идеализации детства, которая на самом деле есть не что иное, как ленивая вседозволенность. Жизнь не следует отождествлять с любым проходящим поступком или интересом. И хотя далеко не всегда легко отличить пустое дурачество от проявления какой-то нарождающейся, хотя и не оформившейся, силы, нужно помнить, что любая особенность поведения лишь знак возможного роста, ее еще нужно превратить в средство развития, продвижения вперед, а не поощрять или культивировать только ради нее самой. Чрезмерное внимание к внешним проявлениям в форме как поощрения, так и упрека может привести к их фиксации и тем самым к остановке развития.

Для родителя, как и для учителя, важны импульсы, движущие вперед, а не то, какими были их внешние проявления. Невозможно лучше выразить принцип уважения к незрелости, чем это сделал Эмерсон: «Уважайте ребенка. Не будьте чересчур родителем. Не покушайтесь на его одиночество. И сразу в ответ на это предложение я слышу вопль: неужели вы готовы отпустить вожжи общественной и личной дисциплины? Неужели вы бросите малое дитя на произвол его собственных страстей и дурачеств и станете называть эту анархию уважением к природе ребенка? Я отвечаю так. Уважайте ребенка. Уважайте его до конца. Но уважайте и себя... Два главных пункта в воспитании мальчика таковы: сохраняйте его природное естество и избавьте его от всего, кроме этого. Сохраняйте естество, но сорвите с него шумливость, дурачество и жеребачество; сохраните его при-

роду и вооружите ее знанием во всех направлениях, на которые она указывает». И, как далее показывает Эмерсон, почтение к детству и юности не открывает простого и легкого пути для педагогов, а, напротив, предъявляет громадные требования к времени, мысли и жизни учителя. Почтение к детству нуждается во времени, понимании, применении всех великих уроков и помощи Божией. Даже для того, чтобы просто подумать об этом, требуется сильный характер и глубокая личность.

Резюме. Способность расти зависит от пластичности и потребности в других. Оба условия в наивысшей степени присутствуют в детстве и юности. Пластичность или способность учиться на опыте обеспечивает формирование привычек. Привычки позволяют управлять средой, использовать ее для целей человека. Навыки принимают форму как привыкания общего устойчивого равновесия жизнедеятельности с окружением, — так и активной способности реорганизовывать деятельность для создания новых условий. Первые обеспечивают фон, дают основание для роста, вторые составляют сам рост. Активные навыки включают в себя сообразительность, изобретательность и инициативу в применении своих способностей к новым целям. Они противостоят рутине, которая сигнализирует об остановке роста. Поскольку рост есть свойство жизни, образование — то же самое, что рост, оно не имеет цели вне себя. Ценность школьного образования определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществления этого стремления в жизни.

Глава V

Подготовка, раскрытие и тренировка

<...> **Резюме.** Представление о том, что результатом образовательного процесса является способность к дальнейшему образованию, противостоит ряду концепций, оказавших сильное влияние на педагогическую практику. Первая из них — идея подготовки к конкретным будущим обязанностям или определенному статусу. Мы показали конкретные отрицательные последствия того, что данная цель уводит внимание учителя и учащихся от единственно возможного плодотворного направления — извлечения пользы из потребностей и возможностей настоящего. Следовательно, подобное образование разрушает провозглашаемую цель. Концепция образования как развития врожденных способностей кажется больше похожей на выдвинутое представление о росте, но в том виде, как она разработана в теориях Фребеля* и Гегеля*, эта концепция точно так же игнорирует взаимодействие врожденных природных инстинктов с существующей средой, как и представление о подготовке. В этих представлениях неявная целостность задана уже в готовом виде и рост оказывается просто процессом перехода к ней — не самоцелью, а лишь средством сделать явным то, что в скрытом виде уже существует. Но поскольку неявное невозможно

использовать в образовательном процессе, приходится искать что-то такое, что могло бы представлять от его имени. У Фребеля от имени абсолютного целого, находящегося в процессе раскрытия, выступает мистическая символическая ценность определенных объектов и действий (в основном математических); у Гегеля эффективными представителями Абсолюта в настоящем являются сложившиеся социальные институты. Подчеркивание исключительной роли символов и институтов уводит внимание от непосредственного роста опыта во всем богатстве смысла этого явления. Еще одна влиятельная, но ошибочная теория полагает, что ум с рождения обладает определенными способностями, такими как восприятие, воспоминание, воля, суждение, обобщение, внимание и т.д., а образование есть тренировка этих способностей многократно повторяемыми упражнениями. Данная теория относится к предметному содержанию образования как к чему-то относительно внешнему и безразличному, сводя его ценность к тому факту, что оно предоставляет случай для упражнения общих способностей. Наша критика была направлена против отделения предполагаемых способностей друг от друга и от материала, на котором они действуют. Мы показали, что в результате применения этой теории на практике несоразмерно большое внимание уделяется тренировке узкоспециализированных навыков, а не развитию инициативы, изобретательности, приспособительных способностей — качеств, для тренировки которых необходимо постоянное использование широкого спектра взаимозависимых видов деятельности.

Глава VI

Образование консервативное и прогрессивное

<...> **Резюме.** Образование можно строить либо с оглядкой на прошлое, либо с мыслью о будущем. Иными словами, его можно рассматривать либо как процесс приспособления будущего к прошлому, либо как использование прошлого в качестве материала для становления будущего. В первом случае стандарты прошедшего используются в качестве образцов для настоящего. Ум рассматривается как совокупный содержательный континуум, сформированный в результате введения той или иной информации. В этом случае более ранние порции составляют материал, к которому будут привязываться последующие. Самые ранние впечатления детей чрезвычайно важны, и это необходимо подчеркнуть, поскольку на практике их очень часто недооценивают. Однако они не состоят из предъявляемого извне материала, а возникают во взаимодействии врожденных задатков со средой, при котором постепенно изменяются и задатки и среда. Недостаток теории формирования посредством связи представлений (Герbart) состоит в пренебрежении этими непрерывными взаимодействиями и изменениями.

Те же критические соображения применимы к теориям, ограничивающим содержание образования культурным наследием прошло-

го, особенно при изучении литературы. Если эти тексты изучать в отрыве от реальности, в которой людям приходится действовать, они создают особую, альтернативную среду. Однако их, безусловно, можно изучать с пользой, расширяя с их помощью смысл явлений, с которыми нам приходится активно иметь дело в настоящем. Предлагаемая нами концепция образования в основе своей сводится к идее непрерывной перестройки опыта, чем она резко отличается от концепции образования как подготовки к взрослой жизни, раскрытия врожденных способностей, формирования личности внешними влияниями и рекапитуляции прошлого. <...>

Глава VIII Цели образования

1. Природа цели

<...> В демократическом обществе цель образования — дать человеку возможность продолжать образование, или, иначе, что цель и награда учения — продолжение возможности расти. Данное представление применимо ко всем членам общества только в том случае, если, в нем существуют свободное взаимодействие людей друг с другом, возможности для воспроизводства социальных обычаев и установлений, справедливое вознаграждение, равномерное распределение благ. Все сказанное и означает демократическое общество. Поэтому в наших поисках цели образования мы и не пытались найти ее вне самого образовательного процесса. Это противоречило бы духу нашего подхода. Нас больше интересует различие, которое существует между целями, лежащими внутри процесса и устанавливаемыми извне. Последние всегда возникают, если в обществе сохраняется неравенство. В этом случае цели некоторых социальных групп определяются внешним диктатом, а не рождаются в ходе свободного развития опыта, они служат средствами достижения иных, якобы более высоких, но чужих целей.

Прежде всего мы попытаемся определить природу цели, лежащей внутри самой деятельности, а не навязываемой извне. Мы можем подойти к такому определению, сравнив цели с результатами. Всякое высвобождение энергии имеет результаты. Ветер веет над песчаной пустыней, и положение песчинок меняется. Здесь есть результат, следствие, но нет цели. В этом результате нет ничего такого, что являлось бы завершением, выполнением какой-то задачи или окончанием процесса, предшествовавшего данному состоянию, произошло пространственное перераспределение, при котором одно состояние дел ничем не лучше и не хуже предыдущего. Следовательно, отсутствует основание для выбора одного положения вещей в качестве начала, а другого, более позднего, в качестве окончания, а также для рассмотрения того, что лежит между ними, в качестве процесса трансформации и реализации.

В поведении пчел, в отличие от перемещения песка пустыни под действием ветра, можно усмотреть цель. Не потому, что действия

пчел преднамеренны или осознанны, но они являются завершением того, что им предшествовало. Когда пчелы собирают пыльцу, делают воск и строят соты, каждый шаг готовит почву для следующего. Когда соты построены, матка откладывает в них яйца; когда яйца отложены, пчелы запечатывают их и поддерживают температуру, необходимую для выведения личинок. Когда потомство появляется, пчелы вскармливают его до тех пор, пока оно не сможет само о себе позаботиться. Эти факты нам так хорошо знакомы, что мы обычно не задумываемся над ними, считая жизнь и инстинктивное поведение каким-то чудом. А в результате мы не видим главного, т.е. не понимаем важности временной упорядоченности всех элементов, не улавливаем связи событий, последовательности смены стадий процесса от условного начала до итога и завершения.

Поскольку цели всегда связаны с результатами, первое, на что необходимо обратить внимание, когда ставится вопрос о целях, обладает ли рассматриваемая работа внутренней непрерывностью, не является ли она просто неким набором не связанных между собой действий, исполнением сначала одного, а потом другого. Говорить о целях образования в условиях, когда чуть ли не каждое действие ученика на уроке выполняется по команде учителя, а дома определяется количеством заданных уроков, — значит городить идеалистическую чепуху. Столь же несерьезно говорить о цели случайных и не связанных между собой действий, которые педагоги именуют «спонтанным самовыражением». Цель предполагает деятельность упорядоченную и направленную, такую, в которой все стадии процесса ведут к его завершению. Если деятельность имеет определенную временную протяженность, и за это время происходят какие-то изменения, то говорить о том, что у нее есть цель, можно только в случае предвидения деятелями ее окончания. Если бы пчелы предвидели последствия своих действий, т.е. могли мысленно представить, к чему они ведут, у пчел было бы самое главное из того, что составляет цель. Следовательно, бессмысленно говорить о цели образования (или любого другого сложного предприятия) в условиях, которые не позволяют предвидеть результаты деятельности и не побуждают человека заранее подумать о том, что должно получиться после осуществления тех или иных действий. <...>

Мы можем предвидеть результаты деятельности лишь тогда, когда тщательно исследуем наличные условия, в которых она протекает, а важность этих результатов служит мотивом для прилежного наблюдения. Чем наблюдательнее мы, тем больше разнообразных возможностей и препятствий мы видим на пути к цели и тем многочисленнее альтернативы, между которыми можно сделать выбор. В свою очередь, чем многочисленнее альтернативы, тем больший смысл имеют избранные действия и тем легче их контролировать. Единственный возможный результат дает мало пищи для ума и резко ограничивает смысл деятельности. Человеку остается лишь упрямо стремиться к финишной отметке. Иногда такой прямолинейный способ может быть эффективным, но, если вдруг возникают неожидан-

ные трудности, в распоряжении человека оказывается гораздо меньше ресурсов, чем было бы в том случае, если бы он выбрал этот способ действий после более широкого обзора возможностей. Ему будет нелегко подстроиться к новым обстоятельствам.

Общий вывод состоит в том, что действовать целенаправленно — это то же самое, что действовать разумно. Предвидение цели осуществляется на основе наблюдения, отбора и упорядочения объектов, а также собственных возможностей. Делать все это можно, только обладая разумом, так как разумной называется целенаправленная деятельность, осуществляемая на основе осмысления фактов и их взаимосвязи друг с другом. Действовать разумно — значит предвидеть возможное будущее, составить план, найти средства для осуществления замысла и рассмотреть возможные препятствия. Если это не смутная мечта, а реальный замысел, план должен принимать в расчет ресурсы и учитывать все трудности. А разум и есть способность соотнести наличные условия с будущими результатами, последствия с имеющимися условиями. Человеческая глупость, неадекватность и неразумность пропорциональна рвению, с которым он берется за дело, не поняв, чего он, собственно, хочет, т.е. каковы должны быть последствия его действий. Человеку явно не хватает ума, если он лишь смутно представляет себе, какие результаты ему нужны, и действует наобум, если он строит планы, предварительно не изучив имеющиеся условия, включая и его собственные способности. Довольно легкомысленно делать мерой происходящего свои мимолетные ощущения. Чтобы действовать разумно, надо, планируя деятельность, «остановиться, оглянуться, прислушаться».

Сказанного достаточно, чтобы показать важность целенаправленной деятельности в развитии опыта. Мы привыкли чересчур абстрактно воспринимать слово «сознание», забывая, что быть сознательным — значит отдавать себе отчет в том, чем мы заняты, осознанность деятельности связана с такими ее чертами, как преднамеренность, проработанность, целенаправленность. Обладать сознанием вовсе не значит только воспринимать, просто получать впечатления от внешних объектов, проще говоря, глазеть по сторонам. Осознанность — это целенаправленность как качество деятельности, которым она обладает благодаря тому, что направляется целью. Иметь цель означает действовать осмысленно, а не автоматически, на самом деле намереваться что-то сделать и в свете этого намерения воспринимать смысл происходящего. <...>

3. Целеполагание в образовании

У педагогических целей нет особой специфики — все происходит точно так же, как в любой целенаправленной деятельности. Педагогу, как и фермеру, надо совершать определенные действия, у него тоже есть определенные ресурсы, и ему приходится преодолевать возникающие препятствия. Условия деятельности фермера — как ресурсы, так и препятствия — имеют собственную структуру и существуют независимо от его целей. Семена дают ростки, идут дож-

ди, светит солнце, размножаются и наносят вред растениям насекомые, сменяют друг друга времена года. Фермеру необходимо извлечь пользу из всех этих разнообразных условий, согласовать свои усилия с действием природных факторов, а не противодействовать им. Было бы абсурдом, если бы он ставил себе цели вне всякой связи с состоянием почвы, климатом, спецификой роста растений и т.д. Он должен предвидеть последствия взаимодействия его усилий с тем, что его окружает; это предвидение изо дня в день направляет его действия. Предвидение возможных последствий ведет к более тщательному и широкому изучению природы и функций явлений, с которыми фермеру приходится иметь дело, и к разработке плана — определенного порядка подлежащих выполнению действий.

То же самое можно сказать и о воспитателе — родителе или учителе. Устанавливать «собственные» цели в качестве ориентира для роста детей не менее абсурдно, чем стремиться к идеалу хозяйствования, не зависящему от природных условий. Целеполагание означает принятие ответственности за изучение условий, предвидение последствий и упорядочение действий, что необходимо для выполнения любой деятельности, будь то деятельность фермера или педагога. Ценность всякой цели определяется тем, насколько она способствует — в каждый момент деятельности — изучению условий, выбору средств и планированию действий. Если же она входит в противоречие со здравым смыслом (что наверняка произойдет, если она навязана извне или принята по обязанности), она только мешает делу.

Стоит напомнить, что образование не может иметь цели, цели бывают у людей — родителей, педагогов и т.д., а не у абстрактных понятий. Разнообразие целей неисчерпаемо, они различны для разных детей и меняются, по мере того как растут дети и опыт тех, кто их учит. Даже самые возвышенные цели, оставаясь лишь громкими словами, способны принести больше вреда, чем пользы, если не сознавать, что это не столько цели, сколько советы педагогам о том, как можно изучать условия, прогнозировать последствия и выбирать средства деятельности, чтобы максимально использовать возможности всякой конкретной ситуации. Как написал недавно один педагог: «Заставить этого мальчика читать романы Вальтера Скотта вместо примитивных комиксов про сыщиков, научить эту девочку шить, искоренить задиристость у Джона, подготовить этот класс к изучению медицины — вот примеры миллионов целей, которые реально стоят перед нами в конкретной работе на ниве народного образования».

Имея в виду все эти рассуждения, определим некоторые характеристики всякой правильно поставленной педагогической цели.

1. Педагогическая цель должна опираться на внутренние резервы и потребности (включая врожденные инстинкты и приобретенные привычки) конкретного учащегося. Использование в качестве цели идеи подготовки ребенка к чему-то ведет, как мы видели, к пренебрежению реальными возможностями настоящего и ориентации на отдаленное будущее. Взрослые вообще склонны принимать дорогие

их сердцу идеи в качестве целей образования независимо от способностей учащихся. Велико и стремление найти такие единые для всех цели образования, что способности и потребности индивида просто игнорируются. Нельзя забывать, что учение — это деятельность конкретного человека в определенное время и в определенном месте. Изучая способности и склонности детей и решая, что из них в результате может получиться, взрослому чрезвычайно важно смотреть на дело более широко. Так, например, художественные способности взрослых — реализация детских задатков; и, не имея в качестве образца достижений взрослых художников, мы бы ничего не знали о значении таких детских занятий, как рисование, копирование, лепка, раскрашивание. Точно так же мы не смогли бы понять важность невнятных попыток младенца сказать что-то, если бы не существовало взрослой речи. Но одно дело — использовать достижения взрослых как контекст для рассмотрения и изучения деятельности детей, совсем другое — выставлять эти достижения в качестве фиксированных целей без учета конкретных возможностей тех, кто учится.

2. Цель должна определять способ взаимодействия с учащимися и среду, необходимую для высвобождения и организации их способностей. Если цель не содействует разработке конкретных процедур, позволяющих проверить, уточнить и развить ее, она ничего не стоит. Вместо того чтобы помогать в решении конкретных задач преподавания, она только мешает наблюдать и оценивать ситуацию с позиций здравого смысла. Такая цель отсекает все, что прямо не относится к предполагаемому фиксированному результату, она уже в силу самой своей жесткости лишает педагога возможности внимательно относиться к конкретным условиям. Действительно, если цель в любом случае должна быть достигнута, какой смысл замечать детали, которые все равно не принимаются в расчет?

Это зло — навязывание целей извне — укоренилось очень глубоко. Учителя получают такие цели от своих руководителей, а те, в свою очередь, от современного им общества. Учителя навязывают их детям. В результате прежде всего интеллект самого учителя оказывается несвободен, будучи ограничен целями, формулируемыми где-то «наверху». Отдельный учитель чрезвычайно редко бывает настолько свободен от диктата авторитетов (учебника, методичек, предписанной программы обучения и т.д.), что может позволить себе интеллектуальное общение с учеником на материале своей дисциплины. Недоверие, проявляемое к педагогическому опыту учителей, отражается на отношении к ним со стороны учеников, которые получают цели через вторые или даже третьи руки и постоянно сбиты с толку конфликтом между своими собственными естественными целями и навязанными извне. Пока не будет признан демократический принцип непреложной значимости всякого приращения опыта, нам не преодолеть интеллектуального дискомфорта, порождаемого необходимостью приспосабливаться к внешним целям.

3. Особой бдительностью требуют от педагогов цели, называемые общими и главными. Любая, сколь угодно конкретная, деятельность

благодаря своим разветвленным связям ведет к безграничному множеству последствий и потому, безусловно, имеет не только конкретные, но и общие цели. Если некая общая идея делает человека более чувствительным к этим связям, она не может быть «чересчур» общей. Но слово «общий» означает также «абстрактный», т.е. оторванный и удаленный от всякого конкретного контекста. Такая абстрактность снова отбрасывает нас к представлениям о преподавании и учении как средствах подготовки к цели, никак не связанной с этими средствами. Образование в каждый момент в самом буквальном смысле самоценно, а это значит, что любое занятие или учебный предмет воспитывает не как таковой, а в той мере, в какой он необходим в данный конкретный момент. По-настоящему общая цель расширяет кругозор, побуждает человека принимать в расчет более широкий круг возможных последствий своей деятельности (т.е. ее связей). Это ведет к более широкому и гибкому подходу в выборе средств. Чем больше взаимодействующих факторов учитывает, например, фермер, тем разнообразнее окажутся доступные ему в нужный момент ресурсы. Он увидит больше отправных точек, и в его распоряжении окажется больше способов добиться желаемого. Чем полнее представление человека о возможных результатах, тем менее он в каждый данный момент связан в своих действиях ограниченным набором альтернатив. Зная достаточно, человек может начать действовать практически с чего угодно, осуществляя свою деятельность последовательно и плодотворно.

Поняв, что наиболее общей (всеобщей) целью образования является изучение всего пространства существующих видов деятельности, мы можем перейти теперь к рассмотрению конкретных важных целей, выдвигаемых современными образовательными теориями, и попытаться понять, как в их свете выглядят разнообразные конкретные цели, которые всегда были предметом беспокойства педагогов. Мы считаем (и это непосредственно следует из сказанного выше), что нет никакой необходимости делать выбор между этими целями или считать, что они противоречат друг другу. Когда мы оказываемся перед необходимостью действовать, нам приходится выбрать какое-то определенное действие, но что касается общих целей, любое их количество может сосуществовать, не входя в противоречие друг с другом, поскольку они означают лишь разные способы смотреть на одно и то же. Человек не может одновременно взбираться на несколько гор, но вид с каждой из покоренных вершин добавляет что-то к общей картине мира, а не образует несопоставимые, конкурирующие миры. Или, формулируя несколько иначе, всякая крупная цель ставит перед педагогом конкретную совокупность вопросов и определенным образом направляет его наблюдения. Это означает, что чем больше у нас таких общих целей, тем лучше: одна формулировка будет высвечивать то, что упускает другая. Многообразие сформулированных целей для педагога то же, что обилие гипотез для ученого-исследователя.

Резюме. Цель можно определить как возможный результат какого-либо естественного процесса, становящегося фактом сознания и

фактором, учитываемым при изучении складывающихся условий и выборе способов дальнейших действий. Наличие цели означает, что деятельность стала разумной. Оно предполагает, в частности, способность предвидеть различные — в зависимости от выбора способа деятельности — последствия и использовать это предвидение так, что оно направляет наблюдения и эксперименты. Понимаемая так цель, таким образом, во всем противостоит жестко фиксированной, навязываемой процессу деятельности извне, которая не стимулирует работу ума, а просто приказывает делать то-то и то-то. Внешняя цель никак не связана с тем, что происходит здесь и теперь, она оторвана от средств, при помощи которых должна достигаться. Такая цель не освобождает и не направляет деятельность, а устанавливает ей пределы. Именно распространенность в образовании навязанных извне целей повинна в том, что так силен акцент на подготовке к отдаленному будущему, а труд учителя и ученика оказывается механическим и рабским.

Гуго Гаудиг (1860—1923 гг.)

Один из основателей «педагогике личности» Гуго Гаудиг занимает достойное место в блестящей плеяде немецких педагогов-реформаторов конца XIX — начала XX в.

Г. Гаудиг родился в 1860 г. в небольшом городке Штеккай на севере Германии. После окончания университета с 1887 г. работал учителем в реальной гимназии, а в 1896 г. возглавил женскую гимназию с учительской семинарией в г. Галле. В 1900 г. Г. Гаудиг занял аналогичную должность в Лейпциге. Гаудиг принимал активное участие в общественной жизни педагогической Германии того времени. Он постоянно выступал на учительских съездах, конгрессах и конференциях, вступал в жесткую полемику как с государственными чиновниками, так и с «товарищами по цеху», в частности с Ф. Гансбергом и Г. Кершенштейнером.

Работая в Лейпциге, Г. Гаудиг опубликовал свои известные произведения «Дидактические ереси» (1904 г.) и «Дидактические прелюдии» (1909 г.), в которых высказал оригинальный взгляд на реорганизацию процесса обучения в средней школе.

Г. Гаудиг принадлежит к группе педагогов, разрабатывавших проблемы трудовой школы. Однако, в отличие от многих своих коллег, он отрицал ключевую роль ручного труда в построении образования в трудовой школе, признавая при этом его определенную дидактическую ценность.

В качестве основной цели обучения в школе Г. Гаудиг выдвигал воспитание самостоятельной, самодеятельной личности, отрицая при этом необходимость гражданского воспитания. Он считал, что из школы должна выходить сформировавшаяся самостоятельная личность, подготовленная к деятельности во всех сферах общества, в том числе и гражданской.

Исходя из цели среднего образования, в качестве основного педагогического принципа Г. Гаудиг выдвигал принцип самостоятельности. Критикуя старую школу, он говорил в основном не о чрезмерном интеллектуализме, а о том, что она носила рецептивно-репродуктивный характер, который препятствует развитию у детей самостоятельности и инициативы.

Г. Гаудиг видел новую школу такой, в которой учитель не просто передает знания, не просто побуждает учеников к той или иной деятельности, а вызывает в них желание и вырабатывает умение самостоятельно заниматься каким-либо делом. Трудовой такая школа называется не потому, что ученики занимаются в ней тяжелой работой или производительным трудом, а потому, что в ней ребенок приобретает умения и навыки для самостоятельной трудовой деятельности.

Г. Гаудиг воплощал свои идеи в практической работе в школе, у него было много последователей в различных уголках Германии. Можно сказать, что многие его идеи не просто остаются актуальными в наше время, но даже требуют внедрения в школьную практику.

Г. Гаудиг скончался в 1923 г. в Лейпциге.

Ниже приводится отрывок из одного из первых, но наиболее известных произведений Г. Гаудига «Дидактические ереси».

Г. ГАУДИГ

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЕРЕСИ¹

<...>

Ищут зрелых плодов, а находят незрелые. Часто у окончивших учениц ищут интереса к великим деяниям человечества, а находят лишь интерес к обыденному; ищут умственного напряжения, а находят умственную сонливость; ищут охоты к мышлению, а находят нерасположение к нему; ищут цельности мысли, а находят разбросанность; ищут фантазии, а находят простую репродукцию; ищут чувствительности к логическим противоречиям, а находят тупое равнодушие; ищут хорошего языка, хорошего чтения, хорошего рассказа, а находят какой-то лепет, торопливое чтение и негладкий рассказ; ищут диалогического или диалектического искусства, а находят искусство избегать всякого серьезного разговора или флирт; ищут интереса к выдающимся людям современности и прошлого времени, а находят лишь интерес к своим подругам и т.д.; ищут живой, интересной книги, а находят какое-то старье; ищут... впрочем довольно говорить об этих мучительных, бесплодных поисках.

Обязанность школы. Мы должны ясно представить себе, что переход из школы в жизнь сопровождается для наших девушек ломкой в их духовном развитии. С окончанием школы разом уничтожается целый ряд побуждений к труду, каковы, напр., обязательность учения, личность преподавателя, преподавание (в особенности вопросы), со-

¹ Гаудиг Г. Дидактические ереси: Пер. с нем. Казань, 1910. С. 32—56.

вместная работа, отметки и т.д. Окончившая школу должна опираться только на себя: ей необходимы самостоятельность, самообразование. Для того чтобы эта перемена не привела в катастрофе, школа с самого первого дня должна работать в том направлении, чтобы эта перемена не представляла *salto mortale*, а совершилась постепенно. Мало-помалу школа с этой целью должна сокращать область своего непосредственного влияния, отводя место тем влияниям, с которыми окончившим курс придется считаться в жизни. Таким образом, ослабление с одной стороны должно соответствовать усилению с другой.

Обязательное мышление, напр., еще в школе должно постепенно перейти в желание мыслить или, лучше сказать, в сознание обязательности мышления высшего порядка; логическое восприятие предметов должно сделаться необходимостью для учениц. Влияние учителя должно все более и более уступать место влиянию учебного материала. Вообще говоря, главное искусство учителя заключается именно в том, чтобы уметь постепенно сокращать свое личное влияние на учащихся, а в частности искусство это в особенности является необходимым в женских гимназиях, где весьма трудно бывает отделить интерес к предмету от интереса в личности учителя и учительницы. Преподавание с самого начала должно вестись в духе развития в ученицах самостоятельности и способности к самообразованию, — таково основное ваше положение.

Основное культурное отношение. В виду того, что книга служит главным средством для самообразования, большую важность приобретает вопрос об отношении людей к книге; от того, как сложится это отношение, зависит многое с культурной точки зрения. Равным образом и школа должна путем систематической работы научить своих учениц пользоваться этим важным образовательным средством. Этой цели однако она не достигнет, если отношение к книге в конце концов останется принудительным; резким примером такого отношения является то, что учащийся в последний день школьной жизни забрасывает книги в угол. Отношение к книге может быть признано нормальным лишь в том случае, если школа приучит учениц без руководства преподавателя приниматься за книгу и самостоятельно усваивать ее ценное содержание. Какое сердечное отношение к книге можно наблюдать еще в низших классах! С нетерпеливым ожиданием берется в руки книга как источник нового и прекрасного. Затем она старательно прочитывается и остается дорогим другом. Такое естественное отношение к книге школа должна оберегать и облагораживать. Наши ученицы должны покидать школу с радостным чувством сознания, что благодаря школе для них открывается мир книг, т.е. сокровища культуры. Испытать, насколько школа приближается в этой цели, следует прежде всего на самостоятельном домашнем чтении. С моей точки зрения является одним из насущных вопросов средней школы, удастся ли наконец создать дидактику дополнительного чтения. <...>

«Жизнь образует». Этот основной мотив «Лебединой песни» Песталотци указывает на другую обширную область, в которой должны работать ваши ученицы, стремясь к образованию по окончании школы. Жизнь и книги — *hic Rhodus, hic salta!** Необходимо жизнь

читать, как книгу, и книгу переживать, как жизнь. Уже в дошкольной период жизни, т.е. вся культурная обстановка в широком смысле этого слова, действует на ребенка в смысле воспитания и образования в нем личности, причем часто непланомерное влияние жизни по силе превосходит планомерное влияние родителей. В школьный период влияние жизни продолжается наряду с планомерной работой школы. По окончании школы вновь усиливается влияние жизни, наступает опять как бы первая стадия в образовании и развитии личности. И школа оказалась бы несостоятельной, если бы окончившие курс ученицы подвергались образовательным влияниям «обстановки» таким же образом, как ребенок в дошкольный период, если бы школьное образование не научило их делать выбора между этими влияниями, усваивая одни и отклоняя другие.

В жизни и перед книгой. Извлекать образовательный материал из культурной обстановки и чтения наши абитуриентки могут лишь в том случае, если у них будут к тому определенные умственные наклонности, прежде всего — способность воспринимать причину или повод к мышлению, затем — способность и наклонность к отправлению важнейших умственных функций. Я особенно указываю на способность причинного мышления и критического суждения. Ведь вашим ученицам легко отказывают вообще в способности к критическому суждению. Мы избежем такого упрека, если дадим ученицам надежные критерии для суждения, прежде всего в области этической и эстетической, и если мы будем упражнять их в пользовании этими критериями. Содержательна ли или нет та драма, которую той или другой из ваших учениц придется увидеть по окончании школы, об этом составлять понятие она должна не по газете только, которую прочтет за утренним кофе; она должна составить о ней хоть какое-нибудь, но свое мнение как во время представления, так еще более после него. Я говорю, хоть какое-нибудь. За многим я не гонюсь, пусть это мнение будет даже ложным с точки зрения высшей критики, лишь бы только оно было самостоятельным. Школа, имея дело лишь с классической драмой, идею этой драмы, обязанной своим происхождением строго определенному времени, рассматривает, как вечную норму, и к нашим ученицам относятся пренебрежительно, когда они самостоятельно ее оценивают; да и сами ученицы чувствуют полную беспомощность. Так не нужно же неизменных абсолютных критериев!

Понимать людей и уметь судить о них, — это требует и жизнь и книга. Эту способность школа прививает и своим ученицам, заставляя их сосредоточиваться на том, как изображаются характеры. И для успешности такой работы особую важность приобретает предварительный критический разбор того материала, на основании которого составляется характеристика. Если в литературных произведениях, — напр., в драме, — приводится мнение одного действующего лица о другом, то необходимо сначала определить отношение этих лиц друг к другу, и соответственно этому составить оценку разбираемого мнения. Далее, следует предохранять учениц от того, чтобы они «по одному случайному взгляду» не делали оценки всего характера. Их сле-

дует приучать к определению отдельных свойств всего характера. Наконец там, где дело идет о нравственной оценке всей личности, необходимо держаться биографически-генетической точки зрения, при которой отдельный характер оценивается в условиях развития и влияний на него окружающей его исторической среды. Во всяком случае, однако, прежде всего нужно иметь в виду одно: в своем известном наставлении для образования самостоятельно мыслящих умов Лессинг* и другие рекомендуют приучать мальчиков к быстрому сравнению того, что они узнают сегодня, с тем, что узнали вчера. Золотое правило! Последователи Гербарта также обращают серьезное внимание на связь нового элемента сознания с существующими уже представлениями (апперцепция). В отношении к нашему вопросу, насколько я понимаю, дело идет о следующем: новые представления могут быть восприняты и репродуцированы легче всего в том случае, когда они приобщаются уже к сложившейся массе представлений в качестве простого дополнения. При таких условиях восприятие может даже вызывать в известной степени чувство удовлетворенности от сознания, что память обогащается. Такое обогащение будет еще более ценным, если в нем примет участие активное сознание, если с его помощью вновь воспринятое представление будет поставлено в известное отношение к представлениям, раньше усвоенным, и определено самое свойство этого отношения. Пути к тому различны. Так может быть, что установлено будет, например, между ними сходство или противоположение, или новый элемент будет введен в существующий уже ряд, т.е. в слагающуюся постепенно в уме характеристику личности, или он будет подчинен одному общему понятию или правилу, или будут найдены причинные отношения и т.д. Не всегда однако возможно такое усвоение вновь воспринимаемых представлений путем их введения в ряд старых или подчинения им. Между новыми представлениями и старыми может оказаться противоречие, частичное или полное. Ленивый ум его не заметит. В таком уме сами по себе несовместимые представления, понятия, суждения свободно уживаются друг с другом, соединяясь чисто механически, без помощи активного сознания. Наоборот, для мыслящего ума возникает прежде всего сознание противоречия, затем следует живой мыслительный процесс, в результате которого является или подтверждение старых представлений, или их частичное, а может быть и совершенное опровержение.

Жизнь и чтение доставляют человеку беспрерывно новые представления. Если он не научился ставить их с помощью активного сознания в известное соотношение к старым, то не может у него сложиться правильного и цельного, законченного мировоззрения; новое с самого начала или плохо усвоится, или остается мертвым элементом духовной жизни, не введенным в живой поток представлений. В этом случае грозит и другая опасность: новые элементы постепенно вырастают в одно связанное целое, изолированное от прежних групп представлений, всецело руководивших жизнью ума и чувства, без всякого логического сопоставления с старыми представлениями. Эта опасность грозит нашим ученицам, окончившим школу, главным обра-

зом потому, что по окончании школы они попадают в такую жизненную среду, которая имеет слишком мало отношения к умственному кругозору школы. И тем больше становится эта опасность, что новые представления получают нередко сильное влияние на чувство.

Школа может и должна упражнять учениц в этой апперцепирующей деятельности в мере, необходимой для развития в ученицах еще в школьный период навыка и привычки к ней. Более всего уклоняется от этой цели такое преподавание, которое, не заботясь об упорядочении воспринимаемых представлений и об образовании духовной личности, нагромождает представления на представления без определения их взаимных отношений и отношений к прежним представлениям.

Совершенно иным является преподавание, которое в интересах понимания нового это новое ставит в связь с тем материалом, которым уже располагает сознание. Еще лучше достигает цели такое преподавание, если оно устанавливает это отношение, имея в виду образование взаимной связи между представлениями. С этой точки зрения мало цены имеет такой метод преподавания, при котором учитель сам устанавливает эту связь. Наоборот, большую цену приобретает такой метод, когда учитель, пробуждая в сознании прежние элементы, к которым должны быть присоединены новые представления, заставляет учениц самостоятельно находить эту связь. Высшей ценности достигает тот метод, когда ученицы делаются способными самостоятельно вызывать в сознании необходимые прежние представления и затем самостоятельно же отыскивать их связь с новыми. На работу такого рода ученицы пойдут тем охотнее, что она вызывает в них то настроение, которое вообще сопровождает исследование отвлеченных соотношений. Тут им доставляет радость, что пришли в движение прежние представления; радость же испытывают они затем и от ясности и отчетливости, с какими воспринимается новое, и от умственного обогащения, а больше всего от сознания, что их духовная личность растет.

Прекрасным примером такой апперцепирующей деятельности может служить тот процесс, посредством которого при чтении вырисовывается постепенно характеристика того или другого действующего лица. Первые сцены скорее намечают характерные черты, чем точно их определяют; суждение является еще гипотетическим. Затем появляется новый материал для составления характеристики. Его уже ученица самостоятельно ставит в связь с прежним. При этом иногда прежняя характерная черта подтверждается, иногда — нет, а иногда между ними совсем нельзя понять отношения. Таким образом признак присоединяется в признак, пока из отдельных связанных между собою характерных черт не составит один цельный образ.

В более широком виде тот же самый прием можно применять к составлению характеристик великих исторических личностей, — Св. Павла, Лютера, Фридриха II* и т.д. Но особое значение во всей жизни ученицы имеет то, чтобы она, рассматривая жизнь и личность Христа, научилась самостоятельно наносить на вырисовывающийся в общих чертах образ новые штрихи и при этом чувствовать,

как Христос в ее глазах приобретает все более определенные очертания и как она сама от этого делается духовно богаче. Или возьмем характеристику немецкого народа и страны. Разве главной обязанностью преподавания географии не является приучение учениц в тому, чтобы они сами все в больших подробностях умели изображать родную страну, внося в ее картину все новое, почерпнутое ими из описаний страны и людей, чтобы они помещали это новое не наугад, а считались бы с характером землеведения, которое является прежде всего наукой комбинирующего и сравнивающего мышления?

Или другой пример. Разрабатывается какой-нибудь исторический период; разработка нового уже началась. Ученицы должны научиться отыскивать причинные отношения между этим новым и старым.

Всякое преподавание, задающееся целью подготовить учениц к самостоятельному мышлению после школы, должно вводить в трудные дебри противоречий, возникающих преимущественно тогда, когда результатом комбинирующей деятельности является действительное или кажущееся несогласие. Если же преподавание поступит иначе и сочтет своим долгом избавлять их от этого тягостного чувства, то вместе с тем оно отнимет у них и ни с чем не сравнимое чувство радости от разрешения противоречия и во всяком случае тогда уж не сделаться им способными преодолеть хотя бы малейшие из затруднений, выдвигаемых жизнью в таком большом количестве. При таких условиях ученицы или признают верным новое, только потому что оно новое, или воспринимают новое рядом со старым, чтобы разобраться в нем впоследствии (чего никогда не бывает), или отвергают новое, потому что оно является для них непривычным, или остаются в мучительной нерешительности, или обращаются к чужому авторитетному решению. <...>

Ближайшие задачи при домашней работе. Чтобы иметь возможность узнать, насколько самостоятельно и какими приемами работают наши ученики и ученицы, необходимо заставлять их работать в школе возможно чаще и по строго обдуманному плану. Для внимательного наблюдателя диагностическое значение такой школьной работы очень велико. Еще теперь я хорошо помню тот урок, на котором наш преподаватель греческого языка вздумал дать экспромтом письменную работу из анабазиса Ксенофонта. Как теперь, я вижу страх на лицах тех учеников, которые без помощи ключа не могли разобраться ни в одном предложении, и радостное сияние на лицах честных работников. В этих классных работах все имеет диагностическое значение: наружный вид, мимика, как ученики пишут, как открывают лексикон и т.д. Для наблюдателя сразу видно, как делятся трудящиеся на целый ряд типов. Напр., те, которые могут быстро сосредоточить внимание на задаче, отличаются от тех, кому нужно много времени для того, чтобы сосредоточиться. Точно так же различаются друг от друга и те, кто легко или кто с трудом отклоняется в сторону от основной мысли в заданной работе. Часто бывает достаточно взглянуть только на лица, чтобы отличить вдумчивого работника, который хорошенько подумает, прежде чем взяться за перо, от легкомысленного, который сейчас

же начинает набрасывать в сыром виде пришедшие ему в голову мысли. Но прежде всего учитель должен узнать тех из своих учеников, которым приходится «плохо».

Сколько им нужно времени, чтобы исполнить работу, какой при этом скудный получается результат, наконец, их внешний вид за работой, — все это вместе взятое показывает, с какими трудностями и усилиями дается им заданная работа. Прилежание таких учеников учитель может со спокойной совестью оценить полным баллом даже при незначительном результате их работы.

Такие уроки в школе, конечно, не должны быть лишь простою случайностью. Их нужно вести систематически. При этом нужно руководиться двумя точками зрения: 1) каждая работа, даваемая по новому образцу, должна рассматриваться как способ оценить приемы, применяемые учениками при ее исполнении; 2) успех в улучшении этих приемов должен удостоверяться преподавателем лишь при условии одинаковости принятых для работы образцов. Особенно полезно назначать такие уроки в то время, когда впервые задается работа на дом на основании прочитанных литературных отрывков, потому что этот именно вид работы относится к разряду наиболее важных, но вместе с тем и наиболее трудных.

Техника работы. Одним из настоятельнейших вопросов преподавания является вопрос о том, как помочь нашим ученикам овладеть более верными приемами в учебной работе. Раз навсегда надо покончить с тою беспечностью, с какою до сих пор относились к этой стороне дела. Действительно, только в том случае ученицы будут способны к более свободной и самостоятельной работе, если у них вырабатывается хорошая рабочая техника. Под техникой работы я разумею совокупность всего того, что необходимо для выполнения задания, начиная от формы тетради (оставление полей и т.д.) и кончая оценкою методов решения математических задач. Сообщая нашим ученицам хорошую технику работы, мы, с одной стороны, даем им возможность ощущать удовольствие от работы, а с другой — воспитываем в них самостоятельность и самодеятельность. Таким образом они доводятся до состояния, в котором получают возможность опираться на себя и на свои силы, проходя вместе с тем серьезную школу для воспитания воли.

Основные психологические вопросы. Теория техники умственной работы может быть построена только на знании психологии этой работы; в противном случае дело сводится лишь к сообщению искусственных приемов рутины. Технику заучивания наизусть, напр., можно построить только на психологии памяти, и притом на психологии не метафизической, а экспериментальной. Экспериментальная психология описывает нам различные виды представлений зрительных, слуховых, двигательных в их отношении к заучиванию наизусть; она сообщает нам результаты своих наблюдений над памятью и забыванием, над влиянием времени на память, над влиянием различных разновидностей повторения при заучивании и т.д. <...> На основании уже этих исследований вырабатываются основные черты

техники запоминания. Напр., можно принять за правило, что при первом чтении материала, подлежащего запоминанию, и при первом повторении внимание должно быть напряжено в наибольшей степени и воля направлена к восприятию, а потому, конечно, при таких условиях читать надо медленнее, и только потом уже может наступать усвоение. Точно так же следует принять за правило, что значительный по объему материал должен усваиваться не сразу, а по частям с таким расчетом, чтобы повторение этих частей могло быть распределено на большем сравнительно протяжении времени. Далее, следует установить как основное правило, что при заучивании материала, требующего размышления, механическую память нужно подкреплять содействием мышления. Или: отдели умеренного объема следует разучивать целиком, не дробя их на части, как практиковалось до сих пор. <...>

Затем надо сказать и то, что успешность заучивания существенным образом зависит от внимания, т.е. от возникновения того психического состояния, при котором умственные процессы достигают наибольшей ясности и отчетливости, в особенности же хорошо работает способность к копированию и воспроизведению. Таким образом, при заучивании нужно считать целью достижение возможно большого напряжения внимания во время учения. Экспериментальная психология в недавнее время путем наблюдения подтвердила правило, известное впрочем и раньше из самонаблюдения, что всякое усиление духовной или физической способности путем упражнения в конце концов является фактом воли и что следовательно польза от производимых упражнений получается нами в той мере, в какой возбуждено стремление к успеху, совершенствованию. Таким образом возникает вместе с тем правило — постоянно возбуждать волю в ее стремлении к прогрессу. Я напомним также и о том, что было уже выше сказано о фактах мышления как волевых актах.

Далее факты мышления сопровождаются и обуславливаются чувствами. Успех работы существенно зависит от состояния чувства как до работы, так и во время нее.

Наконец, нужно указать еще на то, что к психологическим основаниям теории умственной работы относится прежде всего учение о фактах апперцепции и о мотивах образования и самообразования. <...>

Постепенное освобождение учениц от влияния школы. Необходимость такого освобождения доказывалась раньше. Насколько оно удалось, можно судить по исполнению ученицами домашних работ. А для того чтобы эти работы действительно стали самостоятельными, упражнения учениц во всех видах школьной работы должны быть построены на таких началах, при которых не только бы исключалась необходимость в посторонней помощи при исполнении их, но даже самый факт предложения такой помощи оскорблял бы в ученицах чувство их гордости. Если домашние работы таким образом методически предварительно разрабатываются в школе, то они могут содействовать высшей образовательной цели, развитию самостоятельности умственных сил, не вызывая никаких жалоб на переутомление. <...>

Эрнст Мейман (1862—1915 гг.)



В числе видных представителей педагогической мысли конца XIX — начала XX в. немецкий психолог и педагог Эрнст Мейман занимает почетное место основателя целого направления педагогической науки — экспериментальной педагогики, чрезвычайно популярной во всем мире в то время.

Э. Мейман, как и другие представители экспериментальной педагогики, полагал, что в основе теорий обучения и воспитания должны лежать результаты экспериментальных психологических исследований, объектом которых являлся ребенок.

Э. Мейман родился в 1862 г. в местечке Ирденген вблизи г. Крефельд на западе Германии. В течение нескольких лет он посещал курсы по психологии и философии в университетах Тюбингена, Берлина, Галле и Бонна. Трудовая деятельность Э. Меймана началась в знаменитой лаборатории одного из основателей современной психологии В. Вундта. Это обстоятельство, а также то, что в отличие от большинства педагогов-теоретиков Э. Мейман никогда не работал в школе, определило его особое повышенное внимание к лабораторным исследованиям ребенка и недооценку им роли педагогического эксперимента в условиях школы.

С 1897 г. Э. Мейман работал в должности профессора философии и психологии в университетах Цюриха, Кенигсберга, Мюнстера, Галле, Лейпцига и Гамбурга. В 1903 г. он выступил одним из основателей наиболее значительного психологического журнала в Германии того времени «Архив общей психологии», а в 1905 г. основал «Журнал экспериментальной педагогики». Э. Мейман принимал активное участие в работе Международного общества экспериментальной педагогики. Выступал организатором экспериментально-педагогических исследований в разных странах Европы.

Многие работы Э. Меймана по экспериментальной педагогике легли в основу педологии, развивавшейся в 30-е гг. XX в., и в основу современной педагогической психологии. Они сохранили свою актуальность и значимость до наших дней. В частности, это исследования об ощущениях цвета у детей, о впечатлениях от сочетания цветов, об обучении детей рисованию и исследования особенностей памяти ребенка, правила быстрого и эффективного заучивания учебного материала.

Характеризуя современную ему педагогику как «нормативную», Э. Мейман горячо выступал за научную обоснованность всех педагогических предписаний и рекомендаций. С этой целью он предпринял попытку обобщить и систематизировать весь накопленный к тому времени эмпирический материал о психике ребенка и особенностях его развития. Единой теории обучения Э. Мейману построить не удалось, однако пропагандировавшийся и разрабатываемый им комплексный подход к изучению ребенка представляется продуктивным до наших дней.

Приведенный ниже отрывок из объемного труда Э. Меймана «Лекции по введению в экспериментальную педагогику» (1907 г.) достаточно полно характеризует то, как сам Э. Мейман понимал задачи созданного им направления в науке.

Э. МЕЙМАН

ЛЕКЦИИ ПО ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ¹

Лекция первая

Задача экспериментальной педагогики

Милостивые государи!

Около двух десятков лет тому назад в области научной педагогики возникло новое течение, которое, по мнению главных его представителей, должно вдохнуть в педагогическую теорию и практику новую жизнь. Мы называем это научное течение в педагогике кратко *экспериментальной педагогикой*, следуя примеру новейшей психологии, где систематическое наблюдение и эксперимент приобрели такое значение, что представляется правильным назвать самую науку по ее методологической особенности *экспериментальной психологией*.

Первою задачей экспериментальной педагогики является новое обоснование научной педагогики. Педагогическая практика, конечно, также очень серьезно затрагивается результатами новых экспериментально-педагогических исследований, но до сих пор лишь в малой степени делались практические выводы из современных наших попыток, направленных к разработке научной педагогики по новым методам, и мы должны быть, разумеется, возможно более

¹ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике: Пер. с нем. Ч. 1. М., 1909. С. 9—44.

осторожны с применениями наших новых способов исследования к делу практического воспитания и обучения. Чем более осторожно и обдуманно мы будем действовать, прилагая результаты своих исследований к школе и ко всему делу воспитания, тем вернее мы обезопасим свои исследования от нападков и возражений, тем скорее получим признание и помощь со стороны педагогов-практиков. <...>

Вполне естественна была мысль воспользоваться методами экспериментальной психологии для изучения *детской душевной жизни*, и в этом позаимствовании надо видеть главный источник, из которого возникла экспериментальная педагогика. Ни один из великих педагогов прошлого не делал ребенка объектом точных исследований. Метод, при помощи которого прежние педагоги приобретали свои познания относительно детской натуры, состоял либо в случайных наблюдениях, либо, что особенно ясно видно у Руссо, в том, что, опираясь на собственную фантазию, наблюдатель ставил себя на место ребенка и старался представить себе его переживания; этим путем с помощью фантазии строились предположения о том, как приблизительно ребенок смотрит на мир и как понимает его, и на этом основании устанавливались педагогические правила. <...> Из всех педагогов прошлого Песталоцци в наибольшей степени является предшественником нашей современной экспериментальной педагогики, так как он постоянно старался, не считаясь с предрассудками педагогической теории, обосновать свои педагогические методы путем проверки их на практике. <...>

Другим исходным пунктом современных педагогических исследований является специальное изучение слабоумных, болезненных и ненормальных детей. <...> Особая забота о слабых и умственно ненормальных детях вызвала постановку важного вопроса о том, как можно распознать слабого и ненормального ребенка и как провести границу между ним и нормальным или одаренным средними способностями ребенком. Отсюда получила развитие важная область исследования — *научное учение об одаренности* и, в особенности, так называемое *испытание умственных способностей*, имеющее одинаковое значение как для детской психологии, так и для педагогики.

В тесной связи с изучением ненормального ребенка стояли попытки создать *душевную гигиену школьной работы*. Вполне естественно, что инициаторами исследований этого рода явились, главным образом, врачи и преподаватели-практики, для которых значение вопроса о переутомлении было ясно из их собственной деятельности.

Эти различные серии исследований совсем не всегда производились в педагогических целях; их направляли то, по преимуществу, медицинские, то чисто психологические и лишь отчасти педагогические интересы. *Экспериментальная педагогика* создастся из них лишь тогда, когда все эти течения соединяются в одну общую научную работу и становятся в служебное положение по отношению к теоретической и практической *педагогике*.

Я попытаюсь прежде всего установить *понятие и задачу* этой экспериментальной педагогики и, в особенности, ответить на вопрос о

том, какое положение занимает экспериментальная педагогика по отношению (к) существующей, традиционной педагогике.

Прежняя педагогика, вплоть до наших дней, вся носит характер *частью отвлеченной* (т.е. имеющей дело с понятиями), *частью нормативной науки*; каждый представитель научной педагогики видел свою задачу в том, чтобы, с одной стороны, определить понятия воспитания, обучения, целей воспитания и обучения, различных видов преподавательской и воспитательской деятельности и т.д., с другой — изложить предписания или правила, имеющие нормативное значение для практики обучения и воспитания. Почти всегда педагогика, изложенная в традиционной форме, носит характер *руководства* по вопросам воспитания и обучения, потому что педагогические нормы и предписания не могут быть ничем иным, как только указаниями для практического работника о том, как ему надлежит воспитывать и обучать.

Против установления нормативных правил или предписаний для педагога, собственно, нечего возражать, но в традиционной педагогике большей частью отсутствует самое главное, именно — достаточно солидное и исчерпывающее *научное обоснование* устанавливаемых норм.

Педагогические предписания или нормы бывают троякого рода: либо они касаются поведения ребенка, либо регулируют деятельность учителя, либо относятся только к так называемой практической области педагогики в узком смысле, т.е. к применению тех или иных средств преподавания и к организации школьного дела. Во всех этих случаях для того, чтобы достигнуть научного обоснования предписаний, мы должны предварительно довести до конца основательное изучение тех *фактических условий*, к которым предписания эти будут применяться. <...>

Для того, например, чтобы указывать ребенку, как он должен поступать при обучении чтению, если хочет усвоить правильно и возможно скорее механизм чтения, нам необходимо сперва выяснить, каким образом фактически совершается у ребенка усвоение механизма чтения, через какие стадии и процессы проходит у него это усвоение, каковы его естественные условия и в какой связи они стоят с уровнем умственного развития ребенка. Лишь тогда, когда мы все это выяснили, у нас может быть уверенность, что наше указание ребенку относительно того, что ему делать при чтении, целесообразно и правильно, или, иными словами, лишь тогда мы можем научно обосновать наше педагогическое правило, считаясь с природою умственных процессов ребенка и с характером стоящей перед нами цели. То же самое можно сказать о нормах двух других родов. Мы должны сперва подвергнуть научному анализу деятельность учителя и ее влияние на ученика, и лишь затем мы можем создавать правила для этой деятельности, которые не будут носить просто характера имеющих принудительную силу предписаний; и точно так же необходимо эмпирически исследовать степень соответствия между теми или иными учебными средствами и различными

стадиями развития ребенка, необходимо выяснить, какова должна быть организация школы при ее чрезвычайно сложных отношениях к жизни государства и общества, к экономическим условиям и т.д., прежде чем мы будем в состоянии устанавливать правила для этой области педагогики.

Если мы подойдем к традиционной педагогике с вопросом, что знает она здесь о фактических условиях, — а именно эти знания и должны ведь служить исходным пунктом для всех предписаний и норм, касающихся школьной жизни, — то окажется, что сведений у нее довольно мало. Еще такие педагоги, как Руссо и Гербарт, впадали в величайшие заблуждения относительно действительных условий душевной жизни и телесного развития ребенка, и чем ближе мы приступали к изучению душевной и телесной жизни детей, тем больше мы видели, как многое еще здесь нам неизвестно, какое множество труднейших вопросов ставит нам ежедневно для разрешения детская душа.

Вот это-то и должно быть поставлено в упрек традиционной педагогике, которая выступает в качестве отвлеченной и нормативной науки: *у нее нет эмпирического фундамента, состоящего из тех положительных знаний о фактических условиях*, на которых должны строиться все педагогические предписания и нормы. Правда, мы находим естественным, что и Руссо, Песталотци, и Гербарт старались обосновать свои педагогические предписания, но их обоснование очень недостаточно либо оно, как у Руссо, есть продукт одной лишь фантазии, иногда более или менее случайно оказывающийся правильным, но часто содержащий и совершенно неверные представления о ребенке и его душевной жизни, либо оно, как у Гербарта и Фребеля*, имеет по преимуществу дедуктивный характер. Так, Гербарт старался первоначально построить всю педагогику посредством выводов из понятия о цели воспитания, а Фребель задумал обосновать свои учебные приемы для обучения в детском саду с помощью математических умозрений и умозрительных рассуждений о человеческом воспитании вообще. Оба эти способа составления педагогических предписаний, — как способ, основанный на авторитете, так и дедуктивный, — должны быть самым решительным образом осуждены. Все предписания, у которых нет достаточного эмпирического обоснования, являются в глазах педагога-практика просто приказами и не могут вместе с тем ежеминутно, при каждом шаге, показывать ему, почему он должен поступать именно так, а не иначе. В этом состоит для учителя и воспитателя главная ценность нашего нового способа исследования. Не в обилии положительных результатов и мелочных предписаний, относящихся к практической работе, заключается значение экспериментальной педагогики, а в том, что *она желает сделать каждого воспитателя способным отдавать себе ясный отчет в обосновании каждой из принимаемых им педагогических мер*. Она увеличивает таким образом самостоятельность воспитателя по отношению к педагогической норме и в то же время усиливает в нем интерес к его профессии. Педагогика, состоящая из ряда предпи-

саний, наоборот, всегда более или менее парализует самостоятельность практического работника, и так как для него не очевидно обоснование предлагаемых ему мер, то он не знает, насколько в каждом данном случае он может отступить от полученных предписаний; поэтому на практике такую педагогикой создается учебный шаблон и схематическое преподавание отдельных учебных предметов. <...> Все наше нынешнее преподавание слишком мало возбуждает духовную самостоятельность в учениках, оно часто не дает даже самостоятельным и талантливым натурам возможности свободно проявлять себя, а подавляет самопроизвольность в детях, заставляя их неукоснительно следовать предписаниям. Для духовного же и экономического развития нации особенно важно, чтобы именно в школьном возрасте пробуждались и пользовались заботливым уходом все самостоятельные силы, все самопроизвольные, жизнерадостные стремления к работе, какие мы находим у подрастающего поколения.

Экспериментальная педагогика стремится прежде всего устранить этот недостаток традиционной педагогики. Она хочет устанавливать нормы не ранее, чем будут исследованы фактические условия, которые только и могут служить отправным пунктом при создании норм; она является поэтому прежде всего *педагогическим исследованием*, а так как исследованию подвергается известная область фактов, то это — исследование *эмпирико-педагогическое*.

Если такого рода педагогические занятия мы называем экспериментальной педагогикой, то это, строго говоря, не совсем правильно, так как наша экспериментальная педагогика старается воспользоваться для педагогических работ *всеми* средствами и методами эмпирического исследования, и мы, например, широко пользуемся также массовыми исследованиями, общими опросами, а в методическом отношении — статистикой и математической обработкой статистических данных. Таким образом, чтобы правильно обозначить наши занятия педагогикой в новом направлении, нам следовало бы для большей точности говорить *о педагогике, как эмпирическом исследовании*. Название экспериментальной педагогики произошло от главного средства, которым пользуется эта наука, и это название имеет право на существование, так как эксперимент, примененный в педагогике, дал в результате самые большие новшества. Название это может, далее, быть оправдано также тем особым положением, какое эксперимент занимает в педагогических исследованиях. Необходимо заметить, что экспериментальное исследование применяется в педагогике *различным образом*. С одной стороны, оно служит к тому, чтобы с помощью изучения телесного и духовного развития ребенка, с помощью анализа его душевной жизни и особенно его состояния во время школьных занятий получить полные фактические сведения о природе ребенка, на которой, в сущности, и основывается всякая педагогика; в таких случаях эксперимент носит характер исследования по *детской психологии*, и исследование это — что надо постоянно иметь в виду — предпринимается, конечно, ради *педагогических целей* и определяется *педагогическими точ-*

ками зрения. Наряду с этим мы производим и чисто педагогические эксперименты, в которых объектом нашего исследования, правда, также является ребенок, но настоящий смысл и цель которых заключается в *непосредственном* выяснении ценности различных педагогических средств и методов. Так, например, мы стараемся определить достоинства специальных дидактических методов, устанавливая посредством сравнения, насколько каждый из них лучше другого ведет к определенной учебной цели. В этом случае эксперимент является в большей степени испытанием наиболее целесообразных педагогических методов и средств, нежели теоретическим исканием основ для педагогики. Разумеется, наши познания относительно последних также увеличиваются благодаря результатам таких экспериментов, но непосредственная цель этих опытов заключается в прямом разрешении вопроса о ценности тех или иных педагогических методов и средств. <...>

Всякое эмпирическое исследование основывается прежде всего на *наблюдении*. Не бесполезно будет установить, что следует понимать под наблюдением. С психологической точки зрения наблюдение есть внимательное, направляемое научными целями, планомерное, методическое восприятие ощущений. Всякая экспериментальная наука исходит из восприятий, из так называемых внешних или внутренних восприятий. Но восприятие само по себе всегда остается ненадежным средством научного исследования. Все наши восприятия, покуда они не поднимутся на ступень действительного наблюдения, носят характер чего-то случайного, потому что только при наблюдении мы *систематически* и, по возможности, *без пробелов* следим за воспринимаемыми процессами, имея в виду определенные намерения.

Для научной работы имеют значение только такие, направляемые определенными намерениями восприятия. Их-то мы и называем наблюдением.

В каких пунктах наблюдение не покрывается восприятием? Во-первых, при наблюдении господствует над восприятиями произвольное внимание, между тем как при восприятии нами больше руководит внимание непроизвольное. Таким образом, наблюдение прежде всего есть *внимательное восприятие*. Во-вторых, наблюдение есть *методическое восприятие*. Восприятие становится настоящим наблюдением лишь благодаря тому, что анализирующее внимание, при всяком восприятии вступающее в действие более или менее непроизвольно и случайно, здесь работает сообразно с определенным намерением, по известному плану, *методически*. В этом опять-таки надо различать два элемента, из которых первый — влияние определенного научного намерения. Последнее мы имеем перед глазами, как *цель* наблюдения. <...>

Но ученый наблюдатель придерживается также *определенного метода наблюдения*. Общая сущность методического наблюдения заключается опять-таки в *систематическом пользовании* руководящими представлениями, каковыми в большинстве случаев являются

научные категории; кроме того, у каждого исследователя обыкновенно есть еще собственный, только ему принадлежащий метод наблюдения.

В-третьих, всякое наблюдение есть более или менее определенное, сознательное *подведение* того, что наблюдается, под какое-либо (*общее*) понятие, — подведение, которое проявляется, по крайней мере, в форме наименования наблюдаемого факта и которым обыкновенно заканчивается процесс наблюдения. Выбор этого понятия отвечает цели наблюдения; например, — данная форма болезни есть меланхолия, или — обертон есть октава к основному тону. Такое подведение может обнаруживаться более отчетливо или менее отчетливо, но выполняется оно всегда. <...>

Педагогический эксперимент — это, в большинстве случаев, *психологический эксперимент*, произведенный над развивающимся и работающим школьником. Поэтому, поскольку педагогический эксперимент есть эксперимент в области детской психологии, он возможен в такой же мере, в какой возможен психологический эксперимент вообще. Но, как вам, вероятно, известно, возможность психологических экспериментов оспаривалась, и потому поставим сперва вопрос в общей форме: *что требуется для эксперимента и в каком смысле можно экспериментировать в психологии?* — а затем приложим свои рассуждения к педагогическому эксперименту и эксперименту в области *детской психологии*.

Подобно тому как в наблюдении можно видеть методически усовершенствованное восприятие, так эксперимент есть усовершенствованное и усиленное наблюдение, ибо всякое экспериментирование стремится к тому, чтобы наблюдать исследуемые явления при поддающихся точному контролю условиях. Но оно отличается от наблюдения тем, что *последнее* вынуждено дожидаться, пока не наступит подлежащее исследованию явление, эксперимент же *вызывает* это явление. <...>

1. *Первым условием* всякого экспериментирования является, таким образом, возможность вызывать по своему желанию подлежащие исследованию процессы. 2. *Второе* условие эксперимента — возможность произвольно *видоизменять* процесс сообразно намерениям экспериментатора. Такое видоизменение достигается путем вмешательства в течение процессов, путем изолирования и изолированного видоизменения частичных процессов, из которых складывается исследуемое явление. При употреблении последнего средства эксперимент служит, главным образом, для причинного анализа явлений. 3. Это произвольное вмешательство в ход явлений должно направляться определенными *научными намерениями*. Этим экспериментирование отличается от простой забавы, для которой пользуются явлениями природы. 4. Наконец, существенной чертой эксперимента является *количественное определение или измерение* наблюдаемых процессов. Оно дает нам возможность, с одной стороны, точно сравнивать явления посредством чисел, и служит в то же время для их количественного анализа.

Все, что мы до сих пор сказали об эксперименте, относится преимущественно к *аналитическому эксперименту*. От него надо отличать *эксперимент синтетический*. Первый расчленяет явления, второй снова сводит их воедино. Значение синтетического эксперимента заключается в том, что им отчасти контролируется, а отчасти и дополняется аналитический эксперимент. Предположим, например, что мы разложили какой-либо звук полностью на его элементы, т.е. на основной тон и обертоны; в таком случае аналитический эксперимент исполнил свою задачу, и теперь синтетический может проверить результаты разложения: если мы заставим звучать ряд камертонов, отвечающих по высоте и силе звука тем элементам, которые получились у нас при анализе, то мы должны услышать первоначальный, подвергавшийся разложению звук. Или мы разлагаем белый дневной свет при помощи призмы на отдельные пучки лучей, а затем соединяем последние посредством собирающего стекла и получаем снова белый дневной свет. В первом случае мы производим аналитический, во втором — синтетический или поверочный эксперимент. Если же, далее, мы будем соединять лишь *некоторые* пучки лучей из разложенного луча дневного света и найдем, что определенные *пары* их также дают при своем соединении белый дневной свет, то новыми синтезами мы *дополним* результат предшествовавшего анализа.

Теперь поставим *вопрос*: возможно ли осуществить эти разнообразные условия эксперимента при экспериментах психологических и особенно в области детской психологии?

На первый взгляд кажется, что вообще невозможно *по произволу вызывать душевные процессы* для того, чтобы сделать их объектом эксперимента. Разве можно, например, по произволу вызывать в кабинете экспериментатора определенные чувства и аффекты, как вызываются определенные физические явления и процессы? Ведь лицо, подвергающееся опыту, не может по приказанию прийти в веселое настроение или в состояние гнева. Точно так же невозможно заставить человека по приказу выполнить какое-либо нравственное действие; словом, кажется, что психические процессы не поддаются экспериментальному исследованию, так как их нельзя вызывать соответственно целям эксперимента. Против этого можно возразить, что все приведенные примеры относятся к исключительно трудным случаям, с какими при психологических экспериментах чрезвычайно редко приходится иметь дело. Но мы можем искусственно вызывать все или почти все психические процессы, пользуясь для этого определенными «раздражениями». Так, можно вызывать *ощущения* желаемого качества и желаемой интенсивности посредством соответствующих раздражений, зрительные ощущения — посредством раздражения оптической сферы, слуховые ощущения — посредством акустических раздражений и т.д. Восприятие времени и пространства экспериментатор может вызывать при помощи соответствующих пространственных и временных впечатлений. Но и *простые чувства* могут быть экспериментально вызываемы. Если лицу, которое подвергается опыту, по-

ложить на поверхность языка определенную дозу хинина, то горький вкус хинина непременно вызовет чувство неудовольствия; с помощью сочетаний цветов, аккордов и т.п. можно вызывать простые чувства удовольствия. При исследовании *настроений* обычно дожидаются, правда, того момента, когда подвергающееся опыту лицо скажет, что оно находится в желательном настроении. Но раз настроение дано, его можно экспериментально исследовать, а некоторые настроения появляются и под влиянием определенных простых раздражений. На *представления* и их ход можно влиять с помощью слов, обращаемых лицу, которое подвергается опыту, а так называемый метод редукции, при котором представления и сочетания представлений вызываются посредством слов — произносимых или являющихся в зрительной форме, — этот метод оказался одним из самых плодотворных экспериментальных методов. Экспериментально могут быть исследуемы и *волевые действия*, для чего лицо, подвергающееся опыту, должно выполнить какое-либо заранее определенное простое действие, толчком к которому служит известное раздражение и концом которого служит известное движение. Эти опыты мы называем опытами относительно реакции; они всегда соединяются с измерением времени реакции, с изменением реакций посредством воздействия на их условия и с анализом их при помощи самонаблюдения.

Словом, все виды психических процессов могут быть вызываемы при помощи раздражений. При этом надо еще заметить, что для эксперимента мы берем явления в *их простейшей форме* и при *самых элементарных условиях*; мы стремимся прежде всего познакомиться с *основами* душевной жизни, а раз эти основы, их свойства и виды совместного действия будут нам известны, для нас не представит трудности из них синтетически воссоздать самые сложные процессы духовной жизни. <...>

Больше трудностей представляет вопрос о том, в какой мере возможны *измерения* при психологических экспериментах.

Отметим сразу же в этом вопросе главный пункт: *прямого измерения психических процессов не существует*, и пытаться прилагать меру и число к душевной жизни как *таковой*, значит браться за невыполнимую задачу. Причина этого заключается в том, что прямое измерение возможно только относительно *экстенсивных (количественных) величин*, т.е. в пространстве и времени; имея дело с пространственными и временными величинами, мы можем считать определенную, условно назначенную часть — например, метр или сантиметр, минуту или секунду — за *единицу*, прилагать ее в качестве мерила к подлежащим измерению пространственным или временным величинам и последние затем рассматривать как многократное повторение этой условной единицы. Тогда данные величины будут измерены и притом посредством равномерного, прямого измерения.

В психической сфере подобное измерение невозможно, потому что здесь мы имеем дело с качественными, а не количественными различиями.

В психической сфере мы имеем дело с качествами: наши *ощущения* представляют собою своеобразные качества, как-то: твердо, мягко, красно, светло, кисло, сладко; наши *чувства* — это качества приятного и неприятного, и во всех этих качествах, как психических элементах, нет ничего количественного. Говорить о неприятном чувстве в десять сантиметров длиной — бессмыслица. Для того чтобы непосредственно измерять ощущения, нам надо было бы разложить вкус кислого и сладкого на части и одною из этих частей пользоваться, как единицею меры. Но чисто качественные явления нельзя разложить. То же самое надо сказать о всякой иной области сознания. Поэтому бессмысленно искать какую-либо единицу для прямого измерения представлений, поступков и удовольствия или неудовольствия, бессмысленно измерять эти внутренние переживания. Ошибочно предполагали, что измерение психических процессов возможно в виду существования ощущений и чувств *различной интенсивности*; ибо степени интенсивности чисто качественных явлений не могут быть разложены на такие части, которые служили бы единицею для *прямых* измерений. Следствием всего этого является, что духовные процессы мы всегда можем измерять только *косвенно*. Иными словами, прямо мы измеряем всегда только *физические* процессы или процессы во внешнем мире, протекающие в пространстве или времени, т.е. экстенсивные. Психические процессы мы можем *косвенно* измерять, установив, какая *зависимость* существует между ними и определенными процессами во внешнем мире. Тогда мы *прямо* измеряем внешние процессы, от которых зависят определенные внутренние, и *представляем* полученные числовые величины внешних процессов на место зависящих от них внутренних процессов.

Возьмем простой пример. Если я хочу определить, с какой тонкостью известное лицо замечает различия в более и менее светлых оттенках какого-либо цвета, я могу *косвенно* измерять эту чувствительность, создавая с помощью внешних источников света более и менее светлые оттенки, различие между которыми можно измерять, и определяя, каковы должны быть объективные различия между оттенками для того, чтобы данное лицо оказывалось в состоянии их подметить. В этом случае я измеряю чувствительность к различиям косвенно, путем измерения самих различий, которые испытываемое лицо в состоянии подмечать.

Если окажется, что для какого-нибудь другого человека требуется значительно большее различие оттенков, чтобы он был в состоянии подметить разницу в интенсивности окраски, то этим будет показано, что у второго лица способность различения меньше, чем у первого, а в то же время величина различий в первом и втором случае *косвенно* будет служить мерилом способности различения у обоих исследованных лиц.

Таков в общих чертах путь, которым мы должны идти для того, чтобы измерять психические процессы. Мы должны стараться определять посредством измерения известные *внешние* процессы, где между ними и исследуемыми психическими процессами наблюдаются опре-

деленные отношения зависимости. Коренной ошибкой со стороны Гербартовой психологии было желание применить числовые величины непосредственно к представлениям и их движению, т.е. к чисто качественным процессам. Числа совершенно теряют при этом свое значение как единицы меры, они превращаются просто в символы, и употребление их делается вполне произвольным. Если психические измерения косвенные, то этим нисколько не умалятся их ценность, ибо и естественно-научные измерения по большей части косвенные. Правильное прямое измерение возможно только относительно пространственных и временных величин, потому что только здесь я могу прямо измерять пространство пространственной единицей, время — единицей времени (например, длительность какого-нибудь звука посредством ударов метронома). Обычно естествоиспытатель прямо измеряет только *пространственные* величины. Когда он измеряет какой-либо меркой такие пространственные величины, как лист бумаги или край стола, тогда он производит правильное прямое измерение. Во всех остальных случаях и естествоиспытатель на практике производит только косвенные измерения. Он измеряет не самые процессы, а те пространственные величины, изменения которых *зависят* от изменения процессов. Так, при измерении напряжения электрического тока мы пользуемся пространственными делениями вольтметра, при измерении силы давления пара — такими же делениями манометра, при измерении температуры — делениями термометра и т.д. С помощью термометра мы измеряем прямо не тепло и его колебания, а некоторую пространственную величину, именно — расширение ртутного столба, и эту величину мы можем *подставлять* вместо измерения тепла, так как расширение ртути находится в простой *зависимости* от изменений тепла. В *принципе* мы поступаем точно так же при косвенных психологических измерениях, хотя здесь зависимость между подлежащим измерению психическим процессом и прямо измеряемым внешним процессом часто бывает более сложной, чем при естественно-научных измерениях. <...> Теперь мы можем поставить вопрос, *какие пути* находятся в нашем распоряжении для производства подобных косвенных измерений в психической сфере. Существуют *три пути* для косвенного измерения психических процессов, и по существу дела только эти три пути или их сочетания и возможны. Мы можем определять душевную жизнь с помощью измерения, исходя либо от *раздражений*, которыми мы прямо или косвенно вызываем известные психические процессы, либо от *движений*, которыми проявляется душевная жизнь, т.е. от выразительных движений (в самом широком смысле этого слова); наконец, мы можем определять душевную жизнь с помощью измерения, *помещая психические процессы между раздражением и выразительным движением*; при этом возможно измерить, как протекают психические процессы *во времени*, например, можно измерять время, которое пройдет от момента раздражения до появления определенного выразительного движения.

Отсюда следует, что в психической сфере у нас есть *три пути или метода для косвенных измерений: метод раздражения, метод вырази-*

тельных движений и метод промежуточных процессов; в виду того, что при применении последнего всегда измеряется время, мы называем его просто *методом измерений во времени*. <...>

До сих пор мы рассматривали только собственно психологический эксперимент. Педагогический эксперимент есть в известной степени тот же психологический эксперимент, производимый над учащимся в школе ребенком. И надо поставить вопрос: не вызывает ли пользование этим объектом для экспериментов каких-либо новых возражений, направленных специально против экспериментов в области детской психологии? Действительно, против возможности экспериментировать над детьми приводились два очень веских соображения: во-первых, необходимо требовать, чтобы подвергающееся опыту лицо до известной степени понимало намерения экспериментатора и сочувствовало им, а это условие, по-видимому, невыполнимо у детей, особенно у маленьких. Второе соображение касается чрезвычайно сильной внушаемости детей, благодаря которой они очень легко подчиняются намерениям экспериментатора.

Первое соображение затрагивает, действительно, одну из трудных сторон, которая иногда ставит предел психологическому эксперименту над детьми; этот предел зависит, главным образом, от возраста подвергающихся опыту лиц. Мы увидим позднее, что над четырехлетними или пятилетними детьми некоторые опыты возможны лишь в очень ограниченной мере. Но здесь мы имеем перед собою только известную трудность, а не непреодолимое препятствие; ибо, с одной стороны, при исследовании маленьких детей речь идет по большей части и об очень простых экспериментах, а с другой — дети очень часто обнаруживают изумительное понимание намерений экспериментатора. Благодаря же простоте детской душевной жизни нередко легче бывает экспериментировать над детьми, нежели над взрослыми, потому что взрослый человек строит гораздо больше предположений и догадок относительно результатов эксперимента, чем ребенок.

Что касается внушаемости детей, то она, действительно, больше, чем можно было предполагать до производства психологических экспериментов над детьми. Случается, что даже дети шести или семи лет каждый вопрос экспериментатора понимают как приглашение ответить в том смысле, какой подсказывается вопросом. Но и эту трудность можно обойти путем правильного обращения с детьми, а кроме того, мы можем посредством простых опытов выяснить степень внушаемости у отдельных детей.

От эксперимента в области детской психологии надо отличать эксперимент чисто педагогический. Последний состоит в том, что мы посредством испытания при точно проверенных условиях непосредственно судим о ценности различных педагогических методов или о дидактической ценности определенных учебных пособий; для этого мы как мерилом пользуемся отчасти успешною применением различных методов и отчасти же степенью их согласованности с психической природой и степенью их приспособленности к данной ста-

дии развития и к индивидуальности ребенка. Против этого способа, где вопросы разрешаются посредством опыта, не может быть никаких серьезных теоретических возражений, и на практике чисто педагогический эксперимент вполне доказал свою пригодность. <...>

В том, что сказано относительно применения экспериментальных методов в педагогике, оставался бы пробел, если бы мы не упомянули в нескольких словах об огромных *преимуществах эксперимента* перед практиковавшимся до сих пор методом случайных наблюдений. *Во-первых*, эксперимент *принуждает* нас систематически отыскивать факты, именно потому, что эксперимент не дожидается, подобно наблюдению, появления тех процессов, которые подлежат исследованию. *Во-вторых*, эксперимент дает нам возможность повторять наблюдения неограниченное число раз, потому что мы самым точным образом проверяем внешние и внутренние условия каждого наблюдения. *В-третьих*, благодаря эксперименту результаты, полученные одним исследователем, могут быть проверены другим, так как каждый из них может повторить опыт другого, пользуясь точным указанием тех условий, при которых опыт производился. Таким путем достигается большая объективность результатов и независимость от личных особенностей и предвзятых взглядов отдельных исследователей. *В-четвертых*, эксперимент побуждает различных исследователей к общей работе, для которой точно определяется назначение того или иного опыта и устанавливаются методы и средства исследования. Мы видим поэтому, что всюду, где какая-либо наука получает экспериментальный характер, начинается *общая работа*, и каждый исследователь может продолжать строить, опираясь на результаты, добытые другими.

Лекция вторая Задача экспериментальной педагогики (продолжение)

Милостивые государи!

Тем, что было сказано до сих пор, мы охарактеризовали экспериментальную психологию с *формальной* стороны, по ее методам и средствам исследования. Теперь нам надлежит прежде всего показать, как надо представлять себе область экспериментальной педагогики в *материальном* отношении. Указывая таким образом предметы экспериментально-педагогических исследований, я в то же время изложу и программу своих дальнейших сообщений.

Вам, конечно, известно, что *методическое новшество* в какой-либо науке никогда не ведет за собою изменения в *одних только методах*, что, напротив, каждый новый метод исследования дает повод и к возникновению *новых материальных проблем*. Так и в психологии, и в педагогике, благодаря новому способу систематических наблюдений и экспериментов, возникли совершенно новые вопросы, открылись новые области исследования, которых прежняя

педагогика совсем не знала или же значения которых она не сознавала.

Важнейшее методическое и в то же время материальное новшество, которое принесла с собою экспериментальная педагогика состоит в том, что мы теперь стараемся *разрешать все педагогические вопросы, исходя от ребенка*. У педагогики есть, в общем, *три* большие области исследования: поведение ребенка, деятельность учителя и учебные средства вместе с организацией школьного дела (сюда входят и отношения между школьным делом, в самом широком смысле, и государством и обществом). Все вопросы, которые возникают во второй и третьей областях, экспериментальная педагогика старается разрешать, исходя от ребенка. Поясним это на нескольких примерах. Методика дает учителю определенные указания относительно способа преподавания различных учебных предметов; так, например, при обучении чтению ему предлагается следовать синтетическому или аналитическому методу. Вопрос о том, который же из этих методов является более целесообразным, мы разрешаем, стараясь определить посредством эксперимента, *как влияет тот и другой метод на обучающегося чтению ребенка*: мы стараемся выяснить, какой метод скорее приводит ребенка к цели — к умению свободно и правильно читать. Этим способом разрешается вопрос о каждом методическом приеме, который рекомендуется учителю, *так как каждый методический прием заключает в себе в то же время известное воздействие на ум ребенка*. Мы решаем, следовательно, вопрос о дидактической ценности различных методических приемов, экспериментально исследуя их влияние на ребенка. Точно так же исследуем мы степень целесообразности различных учебных средств. <...>

В этом смысле надо понимать и программу наших исследований. На первый взгляд может казаться, что они *ограничивают* всю педагогику одним лишь исследованием учащегося ребенка, но на самом деле они касаются всех педагогических вопросов, в том числе и методики преподавания, и учебных пособий, и организации школьного дела; только все эти вопросы мы разрешаем, соответственно своему методу, посредством экспериментального исследования тех влияний, которые каждый факт оказывает на ум и тело ребенка.

Итак, если мы хотим наметить главные пункты в программе экспериментально-педагогических исследований над ребенком, то должны остановиться на следующих.

1. *Первою и важнейшею областью, которую должна разработать экспериментальная педагогика, является изучение душевного и телесного развития ребенка в период его школьной жизни*. Изучение развития ребенка мы должны рассматривать как *фундамент всей педагогики*; все педагогические мероприятия, весь учебный план, постепенное повышение требований, предъявляемых к умственному труду и силе понимания ребенка по мере перехода от младших классов к старшим, даже технические учебные предметы — рисование и рукоделие, — все это основывается на *не высказываемых и, к сожалению, часто скрытых предположениях* относительно отдельных стадий ду-

шевного и телесного развития ребенка. Ни одного педагогического правила или предписания не следовало бы устанавливать без соображения о том, на какой *ступени* душевного и телесного развития находится ребенок, и, следовательно, без *точного знания особенностей* ребенка, присущих ему в этом периоде. <...>

2. Вторая главная задача экспериментальной педагогики, стоящая в тесной связи с предыдущей, заключается в том, чтобы в отдельности проследить развитие *различных духовных способностей у детей*, например, развитие ощущений, воображения, памяти, мышления и способности к абстракции, воли и эмоций. <...>

3. Если мы познакомились в общем и частности с ходом развития ребенка, то этим мы еще далеко не достигли полного и исчерпывающего знания детской души. Прежде всего мы должны *дополнить* этот общий способ исследования *изучением детских индивидуальностей*, индивидуальных различий между детьми, обращая особое внимание опять-таки на то, насколько резко выражаются индивидуальные различия между детьми на различных стадиях их развития. <...>

4. От исследования индивидуальных различий между детьми мы отделяем в настоящее время особую область, которая, ввиду ее важности и обширности относящихся к ней исследований, сделалась самостоятельным предметом экспериментального изучения. Это — *исследование индивидуальных различий в одаренности детей* или *научное учение об одаренности*. <...>

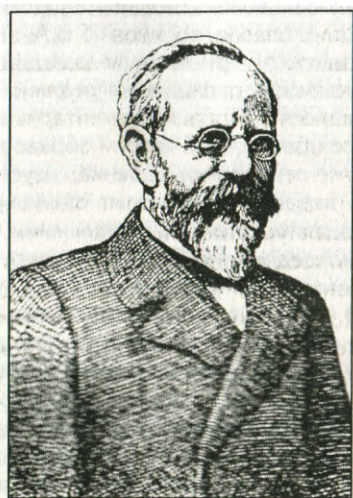
5. При своих исследованиях мы имеем дело не только с ребенком вообще, но с учащимся ребенком, с ребенком, работающим в школе. Отсюда, в качестве отдельного предмета экспериментально-педагогических исследований, возникает изучение *состояния ребенка во время его школьной работы*. <...>

6. Перечисленные до сих пор пункты составляют *общую основу* экспериментальной педагогики, так как они касаются по преимуществу ребенка вообще. В следующей области исследования мы переходим собственно к *дидактическим* вопросам: нам необходимо исследовать не только вообще работу ребенка, но и *его работу при изучении отдельных учебных предметов*. Для этого мы должны анализировать деятельность ребенка при изучении различных учебных предметов и вместе с тем подвергнуть критическому испытанию различные методы преподавания этих предметов, имея в виду их влияние на ребенка и на его работу. Так экспериментальная дидактика до сих пор пыталась анализировать деятельность ребенка при наглядном обучении, при обучении чтению, счету, письму, правописанию, составлению предложений и связному изложению мыслей и т.д.

7. Последнее из названных исследований приводит нас к следующей главной области педагогики, к *деятельности учителя*. Ибо, исследуя методы преподавания различных предметов с целью выяснить их влияние на работу ребенка, мы в то же время получаем руководящие точки зрения относительно того, как должен поступать учитель при преподавании этих предметов. <...>

Бросив, таким образом, беглый взгляд на область, разрабатываемую экспериментальной педагогикой, мы должны теперь же оговорить, что далеко не все *педагогические вопросы могут быть разрешаемы экспериментальным путем*, так как не все вопросы научной педагогики состоят в исследовании фактов. Так, например, определение общих целей воспитания, общих и частных целей обучения всегда в значительной степени зависит от таких фактических условий, которые мы просто должны принять, как данные. Специальные цели обучения, а отчасти и общие цели воспитания всегда определяются совместно государством и обществом в соответствии с культурным и образовательным уровнем и идеалами образования определенной эпохи, и цели обучения устанавливаются совсем не на основании одних лишь психологических соображений, но в очень значительной степени также на основании чисто практических расчетов; последние играют особенно большую роль при установлении характера и специального назначения отдельных школ. Народная школа и средняя школа необходимо должны преследовать различные цели обучения уже по одному тому, что они служат удовлетворению практических потребностей различных слоев населения. Ввиду этого значительная часть целей воспитания и образования совсем не входит в сферу педагогического исследования. Определение их принадлежит в различной части социальным наукам — истории культуры, социальной этике, экономической науке и т.д. Педагогика может при этом только проверять, соответствуют ли установленные государством и обществом или выставленные отдельными педагогами цели детской природе вообще и в частности тем периодам развития ребенка, для которых они установлены; кроме того, педагогика может еще выяснять, каким путем эти цели лучше всего могут быть достигнуты. Поэтому экспериментальная педагогика не должна заявлять притязаний на то, чтобы ею охватывалась вся педагогика; она, как мы видели в самом начале, есть только эмпирическое обоснование педагогики.

Вильгельм Август Лай (1862—1926 гг.)



Один из крупнейших немецких педагогов конца XIX — начала XX в. Вильгельм Август Лай родился в небольшом городке Бетцинген на юго-западе Германии, расположенном практически на границе с Францией, в 1862 г. Закончив учительскую семинарию, некоторое время В.А. Лай работал учителем в народной школе, но вскоре принял за продолжение образования, поступив в Высшую техническую школу в Карлсруэ. По окончании технической школы В.А. Лай приступил к обучению в университете Фрейбурга, где его научными руководителями стали известный философ А. Риль и знаменитый биолог, один из основателей эволюционного учения, А. Вейсман. В 1903 г. В.А. Лай защитил диссертацию на соискание степени доктора философии, а затем вернулся в Карлсруэ, где до конца своих дней в 1926 г. преподавал в учительской семинарии.

В.А. Лай в своих трудах подверг глубокому критическому анализу не только существовавшую в то время систему образования, как это делали большинство современных ему педагогов-реформаторов, но и появившиеся в то время в большом количестве предложения по реформированию школьного дела.

В результате этого анализа он пришел к справедливому заключению, что несогласия в рядах педагогов-реформаторов, частный характер принципов построения нового образования, появление разнообразных, порой взаимоисключающих точек зрения на реформу школы, проистекали прежде всего в силу отсутствия единых, объективных оснований. Находясь под впечатлением беспрецедентных для того времени успехов естественных наук, в частности физиологии, В.А. Лай выдвинул в качестве такого объективного основания принцип, вытекающий из современных ему представлений о физиологии человека.

Приняв за элементарную единицу жизнедеятельности любого человека его реакцию на внешние раздражения различного характера и представляя все существование человека как «совокупность гармонического разнообразия реакций», В.А. Лай назвал основополагающим педагогическим принципом — принцип действия (реакции). Школа, по мнению В.А. Лая, должна была строиться с точки зрения развития и гармонизации реакций обучающихся.

Фактическая невозможность разложения реальной жизни реального человека на рассматривавшиеся В.А. Лаем элементарные единицы — действия, не позволила педагогу создать единой теории образования, однако глубокое понимание физиологии и психологии ребенка, неустанные педагогические эксперименты, богатый педагогический опыт сделали его дидактические и методические находки значительными и актуальными и в наши дни.

Результаты своих исследований В.А. Лай представил в ряде важных сочинений: «Экспериментальная дидактика» (1905 г.), «Экспериментальная педагогика» (1909 г.), «Методика естественно-исторического обучения» (1912 г.), «Методика арифметики» (1914 г.) и др. Многие эти произведения неоднократно переиздавались и переводились на различные европейские языки, в том числе и русский. Вообще, творчество В.А. Лая было хорошо известно и уважаемо в России, он поддерживал тесные отношения с нашими известными учеными, работавшими в русле экспериментальной педагогики, в частности с А.П. Нечаевым и А.Ф. Лазурским.

Ниже приводится отрывок из известного произведения В.А. Лая «Школа действия» (1920 г.), выдержавшего не одно издание даже в России, в котором подробно разъясняется, как принцип действия понимал его автор.

В.А. ЛАЙ

ШКОЛА ДЕЙСТВИЯ¹

Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры

<...>

III. Принципы школы действия

1. Социальный и этический принципы

а. Их сущность и значение

Мы уже ранее, в противоположность Шопенгауэру и некоторым педагогам, предположили, что обучение может воспитывать и что оно должно стать на службу воспитанию; в ходе наших исследований выяснилось, что мы были правы. Конечная цель воспитания должна быть руководящей звездой для преподавания, и ею мы должны руководиться при составлении учебного плана и при всяких иных мероприятиях в области учебной практики. В высшей степени важно понять, что от того, каким образом сложится в сознании педагога содержание идеи воспитания, и насколько оно будет ясно, живо и сильно, зависит выбор, распределение и расчленение материала, учебные методы, цель-

¹ Лай В.А. Школа действия: Пер. с нем. Пг., 1920. С. 67—87.

ность преподавания, все мероприятия школьной практики, всепроникающий и всеобуславливающий дух преподавания и его успех. Если же, однако, педагогике грозит запустение благодаря поверхностной любви к новшествам и ко всему модному, благодаря беллетристическим приемам, пагубной разбросанности и легковесному дилетантизму, то объясняется это недостатком глубоких оснований и широких идей, философской продуманности и систематического мышления. Мы принуждены поэтому в общих чертах обрисовать идею воспитания.

Цель воспитания зависит от цели, которую мы полагаем нашему существованию, всей человеческой жизни. Учение о ценности, вопрос о цели существования, о высшем благе, об абсолютной ценности есть одна из труднейших проблем философии, а идея о цели воспитания и преподавания, которой более или менее сознательно и очевидно руководится в своей деятельности каждый учитель, представляет концентрацию жизненного опыта и образования, в особенности философского образования.

Цель человеческой жизни есть прежде всего вопрос этики.

Каким образом возникает нравственный интерес и нравственное сознание? Мы отвечаем: они коренятся в социальных инстинктах, почвой для которых является общественная жизнь. Психология ребенка может нам об этом поведать.

Общественная жизнь, влияния социальных связей, «дух» семьи, товарищества, класса, социальной среды образуют первую основу нравственного образования — это обстоятельство, с которым семья, школа и государственная педагогика должны особенно считаться. В коллективной жизни ребенок учится тому, что его поступки ограничены не только законами природы, но также волею и авторитетом коллектива; чем глубже проникает социальная жизнь в жизнь каждого индивидуума, тем отчетливее он будет сознавать, что он часть целого. Школа действия открывает в школу доступ жизни и тем самым социальной жизни; она формирует класс в общество, в коллектив игры и труда. Ребенок побуждается в кругу семьи, товарищества, школы, организованной как «школьное государство», в жизни общины упражнять свои социальные инстинкты и ограничивать свои эгоистические стремления; рядом с естественными побуждениями инстинктов в нем зарождается воля целого, нравственная воля. Ребенок учится сравнивать свою первичную собственную волю с вторичной волей целого, исправлять волю естественную волей нравственной; он учится, наконец, подчинять инстинктивные желания разумной воле. Воля целого становится мало-помалу составной частью его сознания. Насколько невозможно жить без сознания, столь же невозможно избежать оценки самого себя общей волей, т.е. нравственной самооценки. Требования общей воли становятся в нашем сознании совестью, нравственным императивом: известные действия признаются правильными и одобряются как правила или нормы, другие осуждаются и отвергаются. Нравственный закон, поддерживаемый соответствующим этическим преподаванием, достигает, таким образом, развития, т.е. сознание становится мало-помалу собственным нравственным законодателем и судьей. Каждый

дурной поступок, каждая дурная мысль, каждое упущение сделать добро является поражением нравственного закона и влечет за собой самоосуждение, умаление личной ценности. И никакое другое благо, какого бы то ни было рода, — богатство, честь, наслаждение — не в состоянии заглядеть этого падения в собственных глазах. Высшее благо абсолютной ценности есть, следовательно, добрая воля, нравственный поступок. В то время как Кант, а также Герbart становятся на индивидуалистическую точку зрения и ищут начала нравственной воли в способности личности к познанию, новейшие исследования, как мы только что вкратце показали, стали на социальную точку зрения, которую защищал уже Песталоцци и которая учит, что только общественная жизнь делает человека нравственным.

Природа развила человеческий интеллект, социальная жизнь делает человека нравственным; это — истина, из которой вытекают в высшей степени важные последствия для теории и практики воспитания и обучения; на них-то мы и должны обратить внимание. <...>

Подобно тому как образование в сознании ученика картины мира с той стороны бытия, которая познается разумом и в которой господствуют причины и следствия, не может совершаться без всякого плана, но должно опираться на выбор и расчленение материала, соответствующие ступеням развития, также нельзя предоставить слепому случаю образование картины мира со стороны воли, со стороны должного, в сфере целей и идей и отказаться здесь от сознательного выбора и расчленения социально нравственного учебного материала.

Необходим естественный, соответствующий требованиям культуры выбор упорядочения и расчленения этического материала, который должен охватывать все виды обязанностей в различных человеческих обществах. И здесь задача заключается в том, чтобы выбрать основной материал и обосновать систему ассимиляций. Нужно сообщать убеждение, что жить нравственно не только бывает умно или полезно, но что нравственность требуется разумом как высшая ценность, как высшее благо. Короче говоря, необходимы планомерные, отвечающие требованиям детской психологии *этические* поучения, которые, исходя из собственного опыта и *простых самонаблюдений* ребенка, имеют естественную, чисто человеческую основу и пользуется, как материалом, явлениями социальной жизни. <...>

6. Классная община

Общая воля семьи, школы, политического и народного коллектива становится в большей или меньшей мере составной частью нашего самосознания, потому что оно развивается под руководством общей воли или воли целого. Отец и учитель, представители семьи и школы могут, действуя спокойно и обдуманно, влиять на причины желаний питомца и руководить, таким образом, его волей. Этого можно достигнуть, устраняя одни мотивы и противопоставляя им другие, оберегая от аффектов, удерживая от их внешних проявлений, действуя путем внушения, возбуждения стремления и желаний, лежащих в границах достигаемого, отвращая взоры от действий, не увенчавшихся успехом и

привлекая их к будущим действиям, ждущим своего выполнения. Все эти меры сталкиваются однако с грубой силой первичных инстинктов; поэтому если нравственное поведение должно получить прочную основу, то необходимо создать другую двигательную силу, вторичные инстинкты, с которыми мы уже познакомились как с привычками. Реакция, ускоренная и улучшенная путем упражнения, становится реакцией, повторяющейся в определенных моменты в определенных местах. Привычки имеют большое педагогическое значение, так как вместе с инстинктами они образуют основу характера. Моральные привычки, обыкновенно кажущиеся легкими взрослому, стоят ребенку тяжелой борьбы. Если дети должны быть приучены рано вставать, или им надо внедрить какую-нибудь другую привычку, то важными средствами в начальной стадии приучения являются внешнее принуждение, пример, уговаривание, собственное хотение, определяемое испытанной радостью или болью, и моральное убеждение.

Часто думают, что школа, по сравнению с семьей представляет гораздо меньше возможностей для моральных переживаний, моральных поступков и для приобретения *моральных навыков*. Этот взгляд совершенно меняется, лишь только мы начинаем трактовать школьный класс, как общество, как классную общину; и мы покажем, что этот взгляд имеет громадное значение для решения важнейших педагогических вопросов современности.

Классная община прежде всего представляет собою трудовой коллектив; община как целое и каждый член ее индивидуально должны достигнуть поставленной классу цели путем разносторонней работы, в которой каждый принимает определенное участие. Под целью класса мы понимаем не определенное количество знаний и навыков, но некоторый обусловленный функциями и их взаимоотношениями прогресс в дальнейшем дифференцировании основного чувствительно-двигательного процесса и его аппарата. Проявления морального и эстетического чувства, деятельность интеллекта и инстинктов, мышление, деятельность и приобретение навыков, — все это в равной мере должно найти себе место на школьных уроках, учебный материал для которых должен избираться и трактоваться сообразно со степенью развития учеников и с конечной моральной целью преподавания. Тот взгляд, что воля проистекает из мира идей и что поэтому обучение включает в себя большую часть нравственного образования, вера, что интеллект, которому мы обязаны столь колоссальными успехами в естественно-научной области, способен разрешить мировую задачу, и, наконец, тот факт, что результаты интеллектуальной работы относительно легко проверить, развитие же чувства и воли поддается проверке с трудом, — все это вместе породило тот интеллектуализм, которым страдают наше время и наши школы. Мы почти позабыли, что простой человек из народа, развивший в себе благодаря здравому смыслу и жизненному опыту твердый характер, хотя и не обнаруживает образования, но обладает им в области моральной и может, как нравственная личность, померяться с лицами, занимающими самое высокое положение и далеко превосходящими его по знаниям.

Интеллектуалистическому направлению в педагогике следует указать, что воля проистекает из сочетания разнообразных инстинктов и чувств, которые самым различным образом могут комбинироваться с интеллектуальными способностями, благодаря чему ученики с «блестящими дарованиями» имеют часто слабые стороны в области чувства и воли, и наоборот, «неспособные дети» всегда обладают той или иной хорошей стороной в сфере чувства и практической деятельности, чего не хватает первым. *Чем многообразнее индивидуальности, тем более богатым и нравственно плодотворным будет взаимодействие между членами классной общины.* Деление нормальных детей по их интеллектуальным способностям, по социальному положению их родителей, по полу суживает столь важное для социальной жизни нравственное воздействие классной общины на ее членов. Чем больше преподавание приводит в движение все человеческие способности, тем больше предоставляется ученикам возможности взаимно брать и давать, тем яснее увидит каждый, чего ему недостает, что есть у другого, и обратно. Члены классной общины лучше узнают и научаются ценить себя и других. Горделивому самомнению и подавляющему самоунижению не может быть места. Нравственная добродетель обоюдного уважения, которой к несчастью до сих пор недостает нашей социальной жизни, получает возможность развития, становится привычкой и тем самым одной из двигающих сил характера. Социальное мышление, чувство и воля, дух коллективности с сознанием обоюдной зависимости, поддержки, уважения, склонности, единства не появляются сами собой; однако, как мы уже знаем, задатки этого имеются в психике. Хотя дух коллективности является основой для всякого политического, хозяйственного, национального, общественного целого, для государства, для человечества, — однако нам до сих пор недостает сознательно направляемого развития этого чувства; оно сообразно с принципом функционального раздражения и дифференцирования возможно лишь путем деятельности, упражнения, приобретения навыков. Интеллектуализм в школе и в жизни порождает «ученых бестий», которые с их грубой, беспощадной конкуренцией, неуважением личности, эксплуатацией, надругательством над моральными принципами так часто и так определенно выступают на фоне современной общественной жизни. Уже простое совместное пребывание в школе, общие переживания, которые углубляются и расширяются благодаря играм, экскурсиям, школьным путешествиям, общие действия — маршировка, гимнастика, пение — требуют внимания друг к другу и кладут основу для чувства солидарности и единства. К этому присоединяются, усиливая вышеуказанное чувство, обоюдная поддержка и помощь в пределах, не наносящих ущерба самостоятельности и честному отношению к делу, участие в судьбе другого, чувство растущей силы у себя самого и в сознании класса; наконец, более или менее отчетливое сознание, что все подчинены одинаковым законам и что все ограничивают собственную свободу в интересах целого. Помощь, превращающуюся в самопомощь, ученику принять легче от товарища, чем от взрослого. <...>

Когда маленький ребенок поступает в школу, то его встречает там воплощенный в учителе общественный порядок; если рассматривать классную общину как маленькое государство, то учитель явится у нас автократом, и формой правления государства будет абсолютизм. При достаточной степени зрелости учеников его место занимает конституционное правление; порядок общей жизни в классе, классный порядок выступает уже как конституция, как писанный закон, и рядом с моральной в классе развивается конституционно-правовая жизнь. Избираются распорядители, дежурные, которым учителя передают известную часть функций. На место надзирателей выступают доверенные люди общины, должностные лица класса. Чтобы достичь еще большего сходства с политической общественной организацией, можно было бы наподобие того, как это происходит в североамериканских школах-городах (*school-city*), предоставить классу избрать особую комиссию — классный совет; последний должен был бы собирать пожелания класса относительно экскурсий, посещения музеев, изменения законов и т.д.; эти пожелания должны были бы предлагаться учителю и *обсуждаться* классом. Точно так же с помощью классной общины должны были бы вырабатываться классные законы относительно обязанностей прав и срока деятельности выборных лиц и классного совета. И во всем, что касается этого дела, мы должны прежде всего помнить слова Гёте: «Если мы берем людей, каковы они есть, мы делаем их плохими; если же мы обращаемся с ними так, как если бы они были тем, чем они должны быть, то мы поднимаем их на ту ступень, куда их нужно поднять». Если ученик отвечает за свое поведение, за свое прилежание, за свои успехи и за свое развитие не только перед самим собою, но и перед классом, если мы рассматриваем класс как трудовой коллектив, то и награда и наказание появляются перед нами в новом свете. <...>

Итак, мы нашли: основной педагогический принцип действия указывает, между прочим, на *социальную* сторону жизни питомца и приводит, таким образом, к социальной педагогике и к социальному принципу как одному из частных принципов, только что разобранных нами. Основной принцип школы действия не только дает биологическое и социологическое обоснование реформаторским стремлениям, известным под именем политического и государственно-гражданского воспитания и социальной педагогики, но включает их органически и плодотворно в общую систему педагогики действия. Последняя охватывает наряду с натуральной и индивидуальной педагогикой педагогику социальную, как часть общего исследования, и теории прошлого и настоящего, опирается на систематическое, статистическое и экспериментальное наблюдение.

2. Принцип индивидуальности

а. Его сущность и значение

Еще Дистервег понимал все значение индивидуальности: «У одного человека ум направлен преимущественно в теоретическую, у

другого в практическую сторону; один мальчик может быть теоретиком, другой практиком; у одного преобладает чувство, у другого энергия; один схватывает все памятью — это рецептивная натура, другой получает удовлетворение, только когда он видит предмет собственными глазами и понимает его, — его голова работает самостоятельно и продуктивно; один превращает все представления в картины и схватывает все в образах; другой набрасывается на общие понятия и мыслит абстрактно, и таких различий и модификаций человеческого существа могут быть тысячи и десятки тысяч, причем все они проявляются еще в юности. Их зачатки дают себя знать еще в раннем детстве». Когда ребенок приходит в школу, он уже имеет в себе нечто определенное, что не укроется от взора внимательного наблюдателя. Эти различия с годами не уменьшаются в силе и определенности, но возрастают и выступают все яснее и энергичнее. *Не обращать на них внимания, игнорировать их есть прямое посягательство и преступление против природы человека.* Человечество состоит из народов, а каждый народ из индивидуумов. Народ же можно сравнить с организмом; отдельные профессии будут тогда органами, отдельные индивиды клетками или элементарными органами. Совершенство каждого организма, в том числе и социального, зависит от того, в какой степени дифференцированы и способны к выполнению своих функций отдельные органы и клетки. *Гармоническое дифференцирование есть поэтому средство для того, чтобы достичь единой и законченной ступени развития социального организма или народа.*

Индивидуальность по всему этому является главным принципом этики и должна стать руководящим положением в воспитании и преподавании. Только развитие индивидуальных особенностей позволяет «ставить надлежащего человека на надлежащее место» и двигать вперед культуру и общественную жизнь. Развитие личных склонностей и проявление их в какой-нибудь профессии составляет, однако, в то же время истинное счастье каждого отдельного человека. Мы должны поэтому требовать развития индивидуальности в интересах отдельного человека, равно как и для блага целого. <...>

4. Принцип взаимоотношения (корреляции)

а. Органический учебный план

Комплексы ощущений, получаемые в результате наблюдения над природой и человеческой жизнью, образуют не только материал для интеллектуального, эстетического, нравственного и этического развития; они вызывают также стремление к деятельности как органов чувств, так равно и органов мышления и действия, и физиология доказала, что только путем раздражения и функционирования органов развивается чувственно-двигательный аппарат и сознание. Если выбор материала надлежащим образом охватывает все существенные стороны жизни природы и человека, весь тот мир, в котором, согласно теории развития, в ходе истории рода постепенно дифференцируются и приспособляются человеческие задатки и реакции, —

то этим обеспечивается всесторонняя деятельность органов сенсорно-моторного нервного аппарата и его придатков и гармоническое развитие всех свойств. *Гармония есть единство в многообразии.* Однако она не означает собою одинаково сильную степень развития всех способностей, дарований, так же как и звуки аккорда могут быть различной силы.

Основное ядро в теории школы действия — педагогический принцип реакции — опирается, между прочим, также на развитие чувствительно-двигательного нервного аппарата и его функций. Развитие сознания и нервной системы идут рука об руку и параллельно психическим процессам пробегают физиологические процессы в нервной системе. Духовный рост, подобно развитию нервной системы, этой физиологической основы душевной жизни, совершается путем разветвления (дифференциации) и сопровождающего его взаимодействия (корреляции), а не путем сосредоточивания около одного определенного пункта, не путем концентрации. Школа действия, как показывает нам органический учебный план, извлекает из этого положения практические следствия, которые в деталях должны стать объектом дальнейших педагогических исследований.

Человек есть член окружающей его природной и социальной среды; он должен занять в ней определенное место; он должен не только созерцать и воспринимать, но также изображать и целесообразно реагировать на жизнь природы и людей. Преподавание должно поэтому выбирать, систематизировать и распределять естественно-научный и гуманистический учебный материал, сообразуясь с требованиями природы и культуры, и трактовать его повсюду не только со стороны наблюдательной, но и со стороны изобразительной. Материю, вещественные знания доставляют, согласно педагогической традиции, с одной стороны, предметы естественно-научные — естествоведение, физика, химия и география, с другой стороны, предметы гуманитарные — история, мораль, и т.д. Естественно-научное и гуманитарное преподавание мы объединяем под именем «вещественного преподавания». Оно прежде всего имеет дело с наблюдением, восприятием и усвоением материала, следовательно, более с рецептивной, пассивной стороной нашего сознания. На первом плане стоит начальное сенсорное звено реакции, впечатление, содержание, но не выражение, не форма. Однако несмотря на то, что в общем форма, изображение отступают на задний план, необходимо при получении наглядных представлений обращать особенное внимание на моторную сторону последних, на движения органов чувств: вместо того чтобы смотреть, ребенок должен рассматривать, вместо того чтобы слушать, он должен прислушиваться, вместо того чтобы ощущать, он должен ощупывать; он должен не только воспринимать запахи, но чувствовать их, не только получать вкусовые впечатления, но и распознавать их, пробуя. Это значит, что созерцание должно стать наблюдением, и преподавание на всех ступенях должно опираться на наблюдение. Вещественное преподавание должно быть преподаванием, основанным на наблюдении. Где нельзя наблюдать са-

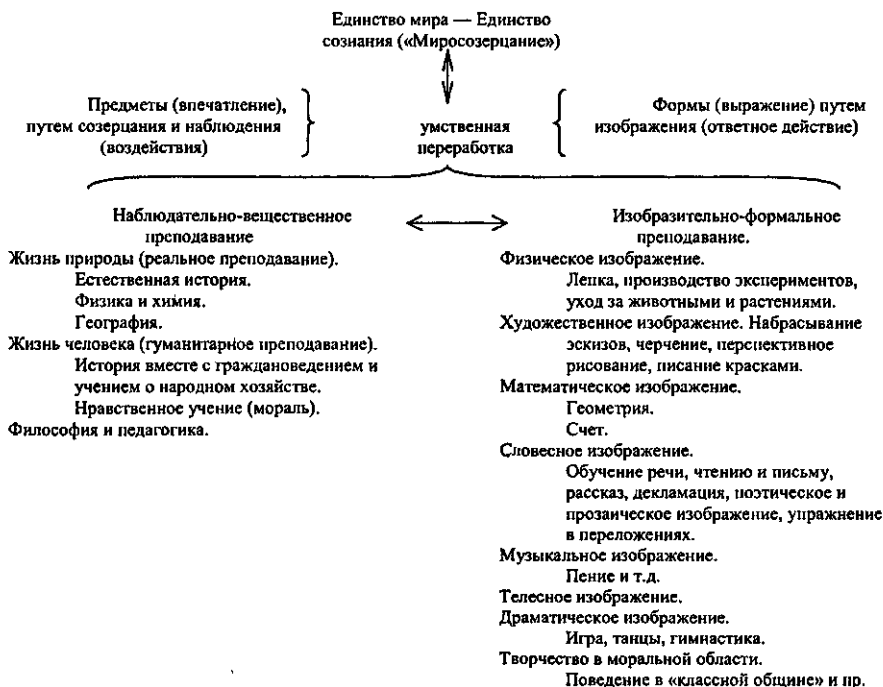
тому, там следует опираться на чужие наблюдения, положив в основу собственные более или менее сходного характера.

За наблюдением следует умственная переработка *собственных* и чужих, т.е. почерпнутых из книги или от учителя и основанных на собственном опыте наблюдений. Начало умственной переработки лежит уже в самом наблюдении; ибо наблюдать — значит воспринимать с известной точки зрения, употреблять, ассимилировать. Мы различаем переработку памятью, фантазией и рассудком. Переработка производится соразмерно установленным нормам логики, эстетики и этики. Переработка переходит более или менее сама собою в изображение. Так как переработка становится обработкой, то она есть формирование, внутреннее изображение, которое и воплощается в движениях собственного тела или через посредство внешних предметов. Преподавание должно поэтому приучать не только к наблюдению и к умственной переработке впечатлений, получаемых от природы и человеческой жизни, но и, согласно основному педагогическому принципу, к изображению, к внешнему действию, к «работе».

Материя вещественного преподавания должна быть не только воспринята и переработана по своему содержанию, но и подвергнута возможно более разносторонней формально-изобразительной передаче. В соответствии с различными областями культуры можно различать техническое, художественное и нравственное воплощение. Посредством изображения его можно группировать следующим образом: изображать можно при помощи собственного тела в играх, в гимнастике, в драматическом представлении. Изобразительная деятельность может также принимать форму нравственного поведения в педагогически организованной классной общине, в семье, среди товарищей и т.д. Изобразительно-творческая деятельность может иметь своим объектом предметы внешнего мира и пользоваться ими как средствами: лепка, производство экспериментов, уход за животными и растениями, ручной труд. Она может принимать художественную форму набрасывания эскизов, рисования, писания красками. Изображение может носить числовой, математический характер в счете и геометрии. Чаще всего изображение пользуется речью; для этого необходимо преподавание речи, обучение чтению, поэтические и прозаические изображения, обучение письму, сочинениям. Наконец, существует еще музыкальное изображение, преподавание игр, гимнастики, рисования и лепки, счета и геометрии, обучение языку и пению имеет, главным образом, дело с внешней передачей сообщенного при вещественном преподавании материала, — следовательно, с активной, конструктивной, творческой стороной сознания. Форма, а не содержание играет главную роль. Мы называем это преподавание формальным преподаванием. Моторная часть основного психологического процесса стоит на первом плане; формальное преподавание должно быть изобразительно-формальным преподаванием. Является ли оно таковым в народной и в средней школе? Средневековье веет от того полного несоответствия между впечатлением и изображением, между ядром и скорлупой, какое

мы видим, напр., в гимназиях, где общее число уроков одного лишь из предметов формального преподавания, а именно, число уроков, уделяемых иностранным языкам, почти вдвое превышает общее число уроков для всех предметов вещественного преподавания. Тысячи и десятки тысяч словесных форм для давно известных вещей должны там чисто механически заучиваться в младших и средних классах. Мы не можем здесь заняться подробным рассмотрением проблемы преподавания иностранных языков и должны лишь подчеркнуть, что никоим образом не отрицаем значения последних. Вещь и форма неотделимы одна от другой; впечатление и выражение суть равноценные, одинаково существенные части целого, — реакции. Поэтому обозначение известных предметов вещественного преподавания, как главных, и предметов формального преподавания, как побочных, разделение учителей на главных и второстепенных неправильно и может повлечь тяжелые последствия. К тому же нужно иметь в виду, что для многих учеников «побочный предмет», в котором они проявляют незаурядные способности, может стать с точки зрения их будущего и с точки зрения блага общества «главным предметом» в лучшем смысле слова. Необходима переоценка обычных ценностей. Это приводит нас к органическому учебному плану.

Органический учебный план как взаимоотношение предметов преподавания



Понимание естественной связи предметов преподавания обеспечивает органический учебный план, благодаря которому становится возможным естественное соединение предметов и всестороннее взаимодействие отдельных частей учебного материала. Мы требуем поэтому естественной корреляции, а не искусственной концентрации преподавания, всесторонней взаимной связи, а не сосредоточивания вокруг одного пункта, хотя бы около преподавания, сообщающего образ мыслей. Учебные планы и учебные методы должны рассматривать и трактовать наблюдательно-вещественное преподавание как своего рода основу, и с его материалом, по возможности непосредственно, связывать формальное преподавание. При составлении учебного плана необходимо сначала выбрать, систематизировать, распределить между отдельными курсами и их частями материал для вещественного преподавания и лишь затем для преподавания формального, потому что форма определяется содержанием, и вещественное преподавание должно подвергаться дальнейшей обработке на уроках формально изобразительного преподавания. С этой точки зрения чтение, счет и геометрия являются перед нами в новом свете. Между различными частями учебного материала как в вещественном, так и в формальном преподавании имеются взаимоотношения, которых мы здесь не можем подробнее касаться. Даже новейшие учебные планы при выборе, систематизации и разделении материала, а также в своих требованиях относительно учебных методов упускают из виду основной педагогический принцип, тесную связь между вещественным и формальным преподаванием как естественную основу взаимоотношения различных предметов. О проистекающих отсюда недостатках мы будем еще говорить подробнее. Это то зло, которое особенно часто встречается в средних школах, но дает себя знать также в учительских семинариях.

Между предметами вещественного преподавания, так же как между предметами преподавания формального, существуют корреляции. Здесь достаточно указать, что подобно тому, как из ростка дифференцируются все органы дерева, так и все учебные предметы должны путем постепенного разветвления вырасти из наглядного отечествоведения. Поэтому необходимо параллельное прохождение отдельных предметов так, чтобы в каждом классе были представлены все вышеозначенные предметы преподавания. Принцип корреляции требует однако также, чтобы один и тот же учитель руководил классом народной школы во все время курса и чтобы система учителей-специалистов в средней школе подверглась ограничению. Перегружение учеников работой проистекает в настоящий момент не столько от количества материала, сколько от свойств учебного плана, методов и манер учителя; раздробленность сил, подавление материалом и много других зол обуславливаются недостатком единства и невниманием к принципу корреляции.

б. Нормальная форма урока

Предыдущие рассуждения позволяют нам дать пример формального расчленения, которому должно подвергаться естественное преподавание при сообщении какого-либо знания или умения в течение

ние одного урока, в течение одной законченной «лекции». Развитие сенсорно-моторного аппарата и его способностей имеет, как мы знаем, предпосылки. 1. Функциональное раздражение, его распространение по центrostремительному пути, т.е. по направлению к мозгу, и возникновение чувственного впечатления, восприятия, переживания, опыта, наблюдения, наглядного представления. 2. Вызванные чувственным возбуждением ассоциативные процессы в мозгу, следствием которых является внутреннее приспособление к чувственному восприятию, ассоциация, уяснение, уподобление (ассимиляция) нового впечатления прежде имевшемуся опыту. 3. Гармоническое сочетание импульсов движения, восприятий и представлений для соответствующего данным обстоятельствам воздействия, внешнего выражения, дидактически обозначаемого нами, как изображение. Все эти три члена стоят в тесной связи друг с другом, и каждый последующий имеет предыдущий своей необходимой предпосылкой; только в единстве целого, в единстве действия получает каждый момент свою полную ценность. <...>

Если мы в заключение зададим вопрос, какие выгоды приносит нам принцип взаимоотношения, как часть общего педагогического принципа действия, то мы можем на это ответить так.

Во-первых, иную оценку целого ряда учебных предметов (слово «учить» взято нами в его прекрасном первоначальном значении). Мы нашли, что наша школа слишком мало знакомит с социальной жизнью и с собственной внутренней жизнью путем наблюдения над другими и над самим собой, и требуем поэтому расширения и углубления всего гуманитарного преподавания в целом, преподавания истории, законоведения, политэкономии, морали, психологии и педагогики; мы нашли далее, что слишком мало внимания уделяется практическому воспитанию, и требуем поэтому расширения и углубления изобразительно-формального преподавания, отрицательно — путем уменьшения числа изучаемых иностранных языков и бесполезных дат, и положительно — путем широкого культивирования различных форм изобразительной деятельности; к ним относятся лепка, производство экспериментов, рисование, писание красками, драматические представления, игры и танцы, наконец, практическое осуществление нравственных и социальных норм в классной общине. Само собой понятно, что новый учебный материал вовсе не должен выступать в качестве отдельных предметов.

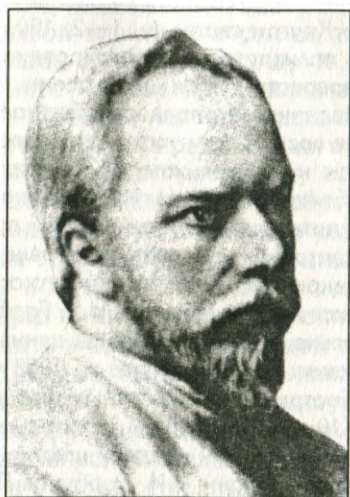
Во-вторых, органическая связь учебного материала, особенно связь наблюдательно-вещественного материала с изобразительно-формальным. Установление этой связи требует сокращений, с одной стороны, расширений и углублений, с другой, в том виде, как мы это показали выше, причем результатом явится не увеличение трудностей, но внутреннее плодотворное облегчение. До сих пор нам не хватало органического, т.е. построенного на биологических, физиологических и психологических корреляциях учебного плана.

В-третьих, мы подходим с новой стороны к важнейшим принципам преподавания. Основным принципом является реакция: наблю-

дение, переработка и изображение, суть частичные реакции и частичные принципы. Переработка издревле была принципом преподавания; наглядность (наблюдение) стала им благодаря Комениусу и Песталоцци; возводя наряду с ними изображение точно так же на степень принципа обучения, мы извлекаем лишь следствие из основного педагогического принципа. Изображение выступает, следовательно, в преподавании не только как учебный предмет, но как принцип, форма и средство обучения. На каждом уроке вещественного преподавания может время от времени явиться необходимость перейти к изобразительной деятельности, когда какая-нибудь вещь требует воспроизведения — путем ли рисунка, декламации, пения, драматического изображения сцены, или, наконец, путем решения арифметической задачи. От этого никогда еще не отказывался ни один истинный педагог. Изобразительная деятельность подобно наблюдению должна, когда это нужно, вступать в свои права независимо от распределения уроков. Однако и здесь прежде всего надо соблюдать меру и порядок.

В-четвертых, благодаря установлению взаимоотношений между реакциями и отдельными частями учебного материала мы получаем лучшее средство для того, чтобы изгнать дидактический материализм из всех школ и из всех предметов. Если наблюдение и изображение будут культивироваться нами как необходимые моменты наряду с переработкой, то для этого нам потребуется много времени. Но тут можно сказать, что «меньше означает больше». И когда мы из учебного материала выберем то, что должно быть заучено, то это последнее мы ограничим лишь такими данными, которые позволяют установить между предметами взаимоотношение и внутреннюю связь.

Иван Иванович Горбунов-Посадов (1864—1940 гг.)



Иван Иванович Горбунов-Посадов (наст. фам. Горбунов), писатель, поэт и педагог, известный издатель и распространитель книг и журналов по вопросам педагогики, для народного и детского чтения, родился в семье инженера в рабочем посаде Колпино под Петербургом. Он рано пристрастился к чтению и в 12 лет читал не только художественную, но и серьезную научно-историческую литературу. В 17 лет И.И. Горбунов-Посадов опубликовал первое стихотворение, а затем стали появляться его произведения и в прозе.

И.И. Горбунов-Посадов принадлежал к тому течению русской педагогической мысли, которое ведет свое начало от педагогических сочинений Л.Н. Толстого. Он не был крупным теоретиком «свободного воспитания», скорее он был, по словам Н.В. Чехова, рупором, голосом идей Толстого, неутомимо работая над их распространением не только среди педагогов, но и среди широких народных масс. Кроме того, ему лично принадлежит целый ряд интересных работ по отдельным вопросам педагогики.

И.И. Горбунов-Посадов прошел большой трудовой путь: от распространителя книжек и картин, издаваемых издательством для народа «Посредник», до издателя и главного редактора журнала «Свободное воспитание», просуществовавшего с 1907 по 1918 г. Большое внимание И.И. Горбунов-Посадов уделял изданию детской литературы. Он подчеркивал, что основными качествами книги для детей должны быть следующие: книга должна отвечать потребностям широких масс, ее внешний вид должен соответствовать вкусам читателей, ее содержание должно быть совершенно доброкачественно в воспитательном отношении. Он издавал очень популярную серию «Библиотека для детей и юношества» (с 1898 г.), сборник «Малым ребятам» и «Для маленьких» с рисунками известной худож-

ницы Е.М. Бем, широкое распространение получила его «Азбука-картинка с подвижными разрезными буквами» и книги для чтения в школе и дома «Красное солнышко» (первое издание 1892 г. последнее — 1923 г.), «Ясная звездочка» (1894, 1923 гг.), «Золотые колосья (1900, 1916 гг.), географическая хрестоматия «Кругом света» (ч. 1—2, 1901—1908; ч. 3, 1914 гг.). В течение 1909—1918 гг. издавал иллюстрированный журнал для детей среднего и старшего возраста «Маяк», а с осени 1907 г. И.И. Горбунов-Посадов приступил к изданию журнала «Свободное воспитание».

Журнал «Свободное воспитание» чутко отзывался на все выдающиеся события в жизни школы и учителя, следил за развитием педагогической мысли в России и за рубежом. Сам редактор постоянно пользовался журналом для своих бесед с читателями. Почти каждый год журнал открывался небольшой статьей редактора, часто прямым обращением к читателям, нередко с особым заголовком, подчеркивающим его основную мысль. Кроме всех статей, отзывавшихся на живую жизнь, И.И. Горбунов-Посадов опубликовал в журнале несколько больших и весьма ценных работ по вопросам, особенно его волновавшим. Так, в журнале за 1908/09 г. №№ 4 и 5 была помещена его статья «Сострадание к животным и воспитание наших детей», в №№ 9 и 10 за 1909/10 г. вышли статьи «Учитель в борьбе с пьянством» и «К русским учителям начальной и средней школы» и др.

После Октябрьской революции И.И. Горбунов-Посадов по приглашению Н.К. Крупской стал членом Государственного Ученого Совета и принимал активное участие в его работе.

Умер И.И. Горбунов-Посадов 12 февраля 1940 г. в Москве.

В хрестоматии представлена статья «Перед запертой еще дверью», впервые увидевшая свет в журнале «Свободное воспитание» в 1918 г.

И.И. ГОРБУНОВ-ПОСАДОВ

ПЕРЕД ЗАПЕРТОЙ ЕЩЕ ДВЕРЬЮ¹

Среди продолжающегося великого человеческого братоубийства, среди льющейся крови человеческой, среди великого разрушения высших человеческих ценностей вступает наш журнал «Свободное Воспитание» в одиннадцатый год своей работы. <...>

Ведь вся эта ужасающая драма человечества, весь этот страшный духовный крах человечества со страшною, поражающею яркостью показывает нам, наряду со всем прочим, что среди нас, среди так называемых великих цивилизованных народов совершенно не было еще воспитания, направленного к достижению высших задач человеческих, не было воспитания, достойного того человека, каким он должен быть по самой сущности природы своей, а не такого, каким делают его распоряжающиеся миром силы тьмы, корысти и насилия.

Конечно, огромная разница между каким-либо из правящих сейчас миром (как и всегда до сих пор) великих людоедов и средним

¹ Горбунов-Посадов И.И. Перед запертой еще дверью // Свободное воспитание. 1918. № 1—3. С. 1—14.

человеком с мирными наклонностями, из каких состоит общественная масса, но то, что эти мирные люди по чьему-то приказу начали и без конца продолжают взаимную бойню и не только не в состоянии до сих пор дать мирного, но действительного отпора, оказать неповиновение людям кровавой власти и корысти, распоряжающимся их судьбою и заставляющим их резать друг друга, но и оправдывали и оправдывают эту бойню, — разве это не показывает нам, что воспитание-образование — развитие наиболее даже образованных человеческих масс, находится еще на чрезвычайно низкой степени, и что вопрос о воспитании уже по этому одному встает перед человечеством со страшною силою, как никогда требуя устремления на себя огромнейшего внимания, требуя для своего разрешения громадного напряжения духовных сил, требуя объединенных усилий всех живых душ для воплощения в жизнь тех огромных задач воспитания, которые поднимаются перед нами над морем пролитой крови братской.

Мог ли бы наступить в человечестве такой страшный развал, как сейчас, если бы воспитание сынов человеческих было бы тем, чем оно должно было бы быть? Могло ли бы наступить то, что наступило теперь, если бы жизнь наша кипела трудом для созидания наилучшей духовной и физической среды для развития каждого человека в то, заложенное в нем, высшее существо, для проявления которого, для высшего развития которого человек приходит в этот Мир? Могло ли бы человечество очутиться на дне бездны, наполненной человеческою кровью, пролитой его же руками, если бы оно было полно трудом и борьбою за лучшее воспитание, — трудом и борьбою для создания наилучших условий, для раскрытия всех высших возможностей, заложенных в каждой человеческой личности? <...>

В эту-то пору мы начинаем второе десятилетие своей работы, — в ту пору, когда для этой борьбы за лучшее воспитание необходимо мобилизовать все духовные, все гуманитарные, все культурные в высшем смысле слова силы человечества, чтобы в этой разрухе приняться вновь и одушевленное, чем когда бы то ни было, — за созидание нового воспитания, потому что иначе человечеству угрожает еще большее одичание. <...>

Десять годовых томов журнала «Свободного Воспитания» лежат передо мной. Много заключено в них трепетной души, жаждущей воплощения в жизнь идеалов того воспитания, которое раскрыло бы всем новым человеческим жизням все возможности для наивысшего их развития; много заключено в них горячих исканий; много запечатлено в них попыток искания путей, на которых юная жизнь человеческая развивалась бы на просторе, на свободе, под солнцем разума, чтущего все великие права каждой, самой маленькой по количеству своих дней, человеческой личности, — под солнцем любви, самоотверженно трудящейся для того, чтобы путь юных существ был полон тепла, радости любви, радости свободного творчества, радости свободного труда и свободной игры.

Большая работа многих дорогих друзей-сотрудников, горячо преданных интересам детской личности, детского счастья, детской души

заключена в этих томах, и за эту их работу шлю им бесконечную благодарность во имя всех, для кого они работали и за кого они боролись.

Великое спасибо и всем друзьям журнала, поддерживавшим нас своей любовью, своим дружеским советом и указаниями.

Великое спасибо и критикам нашей работы, помогавшим нам строго проверять наши ошибки, глубоко проверять наши основы, наши идеалы, разработку их нами.

На обложке нашего журнала все эти годы печатался все один и тот же рисунок: мать, тщетно стучающаяся в дверь, опускается в изнеможении с ребенком на руках у запертой двери.

Эта мать — это все материнство человеческое, стучащееся в двери накрепко запертого еще детского счастья, надрываясь душою, взывающее открыть их для ребенка.

С этой матерью в двери жизни мира стучал и наш журнал «Свободное Воспитание», призывая воспитателей, родителей, все общество ни на минуту не забывать завета: «Прежде всего помните о детях. Не забывайте ни на минуту о них, несмотря ни на что. Делайте все для их блага». Да не заглушат же никакие пушки от нас стона моря детских страданий, моря детского горя, этого моря преступно загубленных, безумно, ни на что растрачиваемых детских сил, великих возможностей детских.

Нам казалось, что у нас есть воспитание, есть цивилизация. И вдруг мы увидали себя в зеркале этого человеческого ужаса и, вместо того разумного и любящего существа, которое мы, несмотря ни на что, знаем в себе, в глубине себя, на нас глянуло озверевшее наше лицо, забрызганное кровью, перед нами взмахнулись наши руки с орудиями братоубийства. Очевидно, все надо начинать сызнова, — сызнова и новыми путями. Старые пути сами себя заклемили, как негодные, на том страшном экзамене, который предъявила нам жизнь. Новое, настоящее воспитание надо создавать, новую настоящую цивилизацию, а не такую, под которой таится скрытая временно от глаз волчья яма, на дне которой сидит убийство, грабеж, великое разрушение человеческой души и детская гибель. <...>

В каждом ребенке заключено в возможности все самое высшее. Какой бы высший идеал человека мы ни создавали, он находится в возможности в каждом ребенке, и наше дело работать только над созданием таких условий в Мире, которые не глушили бы в ребенке эти возможности.

И потому первая и главная работа учителей, родителей, воспитателей — это работа над самовоспитанием, потому что самовоспитание родителя, учителя, воспитателя создает лучшую среду для детей; наилучшая среда создает лучшие условия для выявления всех великих возможностей, лежащих в каждом сыне человечества.

И к этой работе мы вновь и вновь горячо призываем всех, в чьем сердце бьется любовь к детям, всех, чья мысль полна сознанием великого, святого долга пред ними.

Лучший воспитатель тот, кто всю жизнь, ни на минуту не оставиваясь, воспитывает самого себя, работает над своим воспита-

нием, как лучший учитель тот, кто всю жизнь, не останавливаясь, учится и ищет.

Вся наша жизнь с утра до ночи есть воспитание детей, жизнь которых развивается среди нас. Если наша жизнь падает тенью на их жизнь, жизнь их чахнет. Если наша жизнь не затеняет от детей солнца, жизнь их разрастается естественным, здоровым цветом. Если наша жизнь (что так бесконечно редко в Мире) озаряет солнечными лучами жизнь ребенка, личность его вырастает во всю силу величайших возможностей, скрытых в ней. <...>

И в сознании этого, как в зеркале, должна отражаться вся наша жизнь. И если наша жизнь была и стала еще больше самым скверным воспитанием для наших детей, то не отворачиваться от сознания этого и не прятать голову от этого, как страусы, но смело смотреть в лицо тому страшному зеркалу, в котором отражается та наша жизнь, благодаря которой новые, молодые цветы жизни в огромном большинстве жестоко задерживаются в расцвете и миллионы их гибнут.

В великом самоотчете, в великом суде самих над собою, в великом движении для борьбы за иную, лучшую жизнь — прежде всего ради святых для нас распускающихся цветов человечества, — в этом величайшая и священнейшая задача всех, в ком бьется то сердце, в которое не напрасно стучится все, страждущее над детской судьбою, материнство человечества с звучащей от века мольбой: «Откройте же нашим детям двери в царство счастья!»

Борьба за лучшую жизнь всего человечества есть в то же время борьба за лучшее воспитание. Борьба за лучшее воспитание есть борьба за лучшую жизнь человечества. То и другое неразрывно связано. Горе народу, который не ставит перед собою первой задачей великую задачу воспитания. Горе детям, воспитателям, родители, учителя которых не озарены высшими идеалами жизни и не работают для воплощения их в жизни всего общества, всего народа, — и прежде всего в своей жизни, потому что жизнь родителей, учителей и воспитателей вся идет перед очами детей, неразрывно, глубже всех связанная с детскою жизнью.

Главная задача воспитателя — это выяснение себе высшего идеала жизни и устремление всех сил для все большего и большего воплощения этого идеала в жизни.

Вот почему самые высшие требования должны предъявлять к себе родители, воспитатели и учителя. Их дело всех ответственнее, труднее. Но им открыта и высшая радость жизни — глубокое общение с миром детской души, высшее счастье работы для святого детства человеческого.

В условиях столь низкой еще по своему уровню, по черствости своей, по бездушию своему, по общей еще разьединенности жизни нашей столь трудна работа истинного родителя, воспитателя, учителя, но тем более благословен труд их для человечества. <...>

Вы, родители, учителя и воспитатели, впереди всех должны быть в бескровном свержении с лица земли царства насилия, крови и корысти и в установлении царства любви и братской свободы, уничтожающей всякое насилие, от кого бы и во имя чего бы оно ни

исходило, так как только осуществление этого может сделать возможным воспитание человека в человеке, только уничтожение всякого насильничества может сделать безопасными пути жизни для маленьких ножек, которые не поранятся тогда уж на них штыками и всякими раздражающими их в кровь шипами терний, которыми все еще полна до сих пор дорога жизни маленьких сынов человеческих.

Да воцарится между всеми людьми и народами вечная любовь, и прежде всего любовь к маленьким сынам человеческим, которым она нужна более чем самый воздух. Да воцарится истинное братство, и прежде всего братство нас, — родителей, учителей, воспитателей, — с детьми, которое для детей такая радость и необходимость, а для нас, взрослых, высшее счастье, потому что дети бесконечно выше нас, потерявших то, что в детях светится еще полным светом. Да воцарится истинное равенство, — и прежде всего истинное уравнение детской личности с нашей во всех правах. Да воцарится истинная свобода, и прежде всего уничтожение всякого насилия над детскими жизнями, всякого стремления обрабатывать их по-своему, принуждения их быть тем, чем мы хотим, чтобы они были, а не тем, чем хочет быть высшая душа, которая открывается в них, когда им открыта полная возможность свободно расти виришь и ввысь всеми фибрами своего существа под солнцем разума и любви окружающих их друзей детства.

Вся наша жизнь должна быть преображена — и прежде всего ради маленьких сынов человеческих.

Работа совершенствования воспитания есть работа совершенствования всей жизни.

И прежде всего должны быть преобразованы наша семья и наша школа.

В основу семьи у нас более всего кладется семейная отделенность, семейный эгоизм, кладутся стремления материального благополучия и удобств данной семейной ячейки. Семейная жизнь, построенная на этой основе, не может дать истинного блага детям, не может быть благоприятною средой для их развития. Семья должна быть не самодовлеющим чем-то, а одной из органических частиц всего человечества. Семья должна быть живым органическим членом великой семьи человечества. В основу жизни семьи должно лечь не стремление к большому ее материальному благополучию, большим удобствам одного крошечного кусочка вселенной — этой семьи, но стремление к благополучию, благу всех, и только тогда дух этой семьи будет воспитательным для ребенка. И в этом направлении семья должна быть совершенно преображена, — действительно, не в красивых словах лишь совершенно пересоздана.

Новая семья должна строиться на основе самого глубокого во всей жизни ее взаимного уважения, глубокого взаимного признания и охранения всех прав за всеми, всеми членами семьи, глубокой духовной связи между всеми ими.

Пока ребенок еще мал, он не живет еще жизнью общей, а тем более жизнью человечества. Жизнь семьи — это его мир, и потому

этот мир должен быть наилучшим; эта среда, в которой он растет, должна быть наилучшей, — и в этом направлении должна идти в семье и в кооперации семей, в союзах семей дружная, энергичная работа.

Дети растут, запросы их ширятся. Им мал становится круг семьи. Им нужны уже, кроме семьи, содружество, сотворчество, сверстники, нужен другой круг работы, труда, наблюдений, — шире, больше, чем семья, — нужна совместная работа со сверстниками под руководством людей, способных дать то, чего не могут дать родители, — нужна школа.

Но школа нужна всем детям не та, какая была, и, в огромном большинстве случаев, остается она до сих пор.

У семьи ряд задач, кроме воспитания детей. У школы же одна цель — та, для которой она создана: воспитание, образование детей, а потому и весь смысл существования школы в том, что она действительно дает ребенку больше, чем обычная жизнь семьи и вообще окружающая ребенка жизнь. Школа только тогда школа, если она дает это, если она действительно отвечает неудовлетворяемым семьей и средой запросам ребенка. <...>

«Новая школа будет местом для свободного труда, свободного общения между детьми и теми, кто хочет помочь детям в удовлетворении их свободных запросов, в удовлетворении их жажды познания и творчества.

В новой школе не будет места никакому принуждению, никакому насилию над детской душой во имя чего бы оно ни производилось. Там в основу всего будет положена любовь и такое же глубокое уважение к личности ребенка, как и к личности каждого взрослого человека.

Там учителя будут не начальниками, а старшими товарищами учащихся, — не педагогическими поварами, начиняющими ученические мозги фаршем учебников, но сотрудниками их в деле искания истины и знаний, с любовью помогающими им своим опытом и познаниями. Там учителя будут видеть в каждом ребенке отдельную личность, живую человеческую душу со всем скрытым в ней бесконечным духовным миром, а не Сидорова, Петрова, Иванова классного списка, безличную часть школьного стада.

Они будут выше всего ценить свободное проявление духа ребенка, самостоятельную работу его ума. Они будут посвящать как можно больше времени и заботы изучению запросов, сил, способностей своих учеников, чтобы знать, что они, учителя, должны делать и чего не делать. Но главным делом будет для них то, чтобы установить духовное единение, взаимное доверие, искреннее равенство между ними и их учениками — товарищами, без чего не может быть никакой истинной взаимопомощи в работе воспитания и образования.

Если эти учителя будут создавать себе свои планы занятий, то это будут не окаменевшие программы, о которые могут сколько им угодно разбивать себе головы ученики, но живые, гибкие, жизненные планы, постоянно свободно изменяющиеся сообразно запросам, силам, натуре, природным способностям учеников.

В этой новой школе будут стремиться к тому, чтобы совершенно сломить стены, отделяющие школу от жизни, чтобы сделать ее для ребенка никак не подготовительной лишь ступенью к жизни, а той огромной, радостной для него, полной для него великого интереса и значения, живейшей частью его настоящей сейчасной жизни, где все будет направлено на то, чтобы создать такие условия, при которых всего полнее и всестороннее могла бы проявиться самостоятельность ребенка, его индивидуальные способности, где все усилия будут сосредоточены не на том, чтобы наполнить голову ребенка чужими мыслями, подчинить его волю и чувства чужой воле, — к чему направлялись до сих пор все стремления царившей системы, но на то, чтобы помочь ребенку выучиться стоять на собственных ногах, наблюдать своими собственными глазами, думать своим собственным умом, работать собственной своей совестью и твердо самому управлять своими желаниями, доверяя себе, веря тому голосу истины, голосу любви, который говорит в его душе.

Здесь будут чутко стараться о том, чтобы не помешать проявлению ребенком самой сущности, самой святой святых человеческой души, выражающийся этим голосок любви, — чтобы не изуродовать грубым насилием или искусственным выхаживанием драгоценнейший росток любви в душе ребенка, помочь которому свободно, широко развиваться есть высшая задача воспитания.

Здесь будут стараться научить прежде всего не изучению книг, а знанию из первых рук, чтению живой книги, — книги природы, жизни. Книги же займут место на заднем плане как учебные пособия в точном смысле этого слова, а не как поглотители всех сил детского ума и памяти, каковыми они были в старой школе.

Здесь основной труд человека — физический, производительный ручной труд будет не в загоне, не в презрении и не в игрушечном применении, — здесь, напротив, детям будет предоставлено все возможное для того, чтобы они могли удовлетворить заложенной в каждом нормальном человеке потребности в том или другом, наиболее сродном ему, виде труда, чтобы, работая всем существом во всем курсе школьном, дети могли войти постепенно в тот общий физический труд человечества, которым держится вся жизнь человека».

То, что я писал десять лет назад остается и сейчас почти непродвинутой первою ступенью к зданию новой, истинной школы. Пусть же, наконец, теперь, когда раскрыты все пути, в школу, в семью, не медля ни одного часа, польется могучими потоками новая жизнь.

Каждый час школьной жизни есть час воспитания детской души, и потому школьная жизнь, более чем какая-либо, должна быть полна самого живого, самого глубоко любящего ребенка духа, самого глубочайшего внимания к душе ребенка, к ее правам и запросам, к запросам детской мысли, детских рук, внимания к детской жажде игры, самостоятельного живого труда, кипучего детского творчества. — На этом школа должна строить все свое дело.

Старая школа давала или бессильно покорных людей или взбунтовавшихся рабов. Новая школа — та, какой школа должна быть, —

должна дать свободного человека, развившегося во всю силу и гармонию всех своих сил, — человека с сильной волею и сильной любовью ко всему живому в сердце, — не бунтующего раба, а истинно свободного человека, не способного быть рабом, не способного быть и властителем кого-нибудь, кроме самого себя. Школа должна стремиться помочь созданию людей твердой воли, свободного духа и разума, одушевленных великой идеей всеобщего деятельного братства.

Проходит ряд лет, и юному человеку уже мало школы, — он прислушивается к жизни общества, присматривается к жизни народа, на нем уже сказывается жизнь всего человечества. Изменить ее — мы как будто не в силах. Но человечество — это миллион «я», и каждое «я» должно изменить себя, а изменив, пересоздать человечество, — и круг завершился: мы опять приходим к тому же, с чего начали, — к глубокой работе над самим собой и для блага человечества и прежде всего для блага тех, в ком наше счастье, — для блага детей.

Все для детского блага, для детского счастья, которого так бесконечно еще мало в этом мире, и мало так прежде всего по вине всех нас, родителей, воспитателей, учителей, а потом уже по вине всего общества, по вине всех, потому что так мало еще сил в мире работает над тем, чтобы создавать для прекрасного молодого цветка человеческой жизни те условия света, тепла, простора и свободы, без которых он чахнет, гибнет, превращается в то подобие лишь человека, каким до сих пор остаемся все мы, благодаря нашему несчастному воспитанию, — мы, на 14-м году двадцатого века допустившие ужаснейшую взаимную бойню со всеми ее ужасными последствиями для человечества, прежде всего пагубнейшими для бедных детей его, для святых цветов его, расцвет сотен миллионов которых смят окровавленными ногами войны и миллионы которых загублены войною духовно и физически насмерть.

Будем же бороться до тех пор, пока кругом нас не станет ни одной растоптанной детской жизни, ни одной детской души попорченной, забитой, брошенной, — пока кругом нас не останется детских запросов без ответа, детских слез без тепла исцеляющей ласки, детского голодного желудка без куска хлеба, ни одного детского голодного сердца без радости луча солнца любви!

За работу, товарищи, сквозь кровавый туман, сквозь пламя и дым и кровь к лучшему будущему для детей человечества, не покладая рук, не давая сердцу остынуть, вечно разжигая душу огнем великого идеала!

Стучите, стучите же в запертую еще наглухо дверь счастья детей человечества!

Все, все лучшее для всех, — всех, без малейшего исключения, — детей человечества, чтобы не было ни одного обделенного на светлом празднике, каким должно быть, и каким во что бы то ни стало будет детство всех детей человечества!

*И. Горбунов-Посадов
Сентябрь 1917 года.*

Надежда Константиновна Крупская (1869—1939 гг.)



Надежда Константиновна Крупская, государственный и партийный деятель, организатор и теоретик советской школы и системы народного образования, доктор педагогических наук (1936 г.), почетный член АН СССР (1931 г.), родилась в Петербурге в 1869 г., в небогатой дворянской семье. Отец, окончив кадетский корпус, служил в армии, принадлежал к демократически настроенным кругам общества, мать после окончания Павловского института работала гувернанткой в помещицкой семье. Н.К. Крупская рано начала свою трудовую деятельность. Еще будучи ученицей 5 класса частной женской гимназии Оболенской, она с разрешения педагогического совета стала заниматься репетиторством. После окончания гимназии (1886 г.) Н.К. Крупская поступила в педагогический 8-й класс и в 1887 г. получила диплом домашней наставницы, занималась репетиторством в пансионе гимназии Оболенской, одновременно работала в профессиональной женской школе, где девочек обучали кройке и шитью, давала частные уроки.

Мировоззрение Н.К. Крупской формировалось под влиянием одного из первых русских марксистов — М.И. Бруснева, — членом кружка которого она состояла и где познакомилась с работами К. Маркса и Ф. Энгельса. В 1891 г. она начала преподавать в мужской вечерне-воскресной Смоленской школе за Невской заставой, что, по ее словам, дало ей чрезвычайно много для понимания рабочей среды, рабочего быта. За политическую деятельность Н.К. Крупская была арестована и отправлена в ссылку, где в 1898 г. вышла замуж за В.И. Ленина. По окончании срока ссылки, в 1901 г., уехала за границу.

В эмиграции она изучала теорию и практику отечественной и зарубежной педагогики, психологии, организации и состояния народного образования в России и европейских странах. В 1917 г. опубликовала работу «Народное

образование и демократия». После возвращения в Россию Н.К. Крупская много внимания уделяла организации пролетарской молодежи, работала в Наркомпросе заместителем наркома просвещения, председателем Главполитпросвета, председателем научно-педагогической секции Государственного Ученого Совета (ГУСа) (1921—1931 гг.). К работе в ГУСе Н.К. Крупская привлекла известных педагогов: П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, Н.Н. Иорданского, Н.В. Чехова и др., при непосредственном участии которых были разработаны комплексные программы. При ее активном участии проводились различные педагогические съезды, конференции, совещания, она редактировала педагогические журналы, много публиковала своих статей.

В 1920—1930-х гг. особое внимание уделяла вопросам политехнического образования, разработке теоретических основ деятельности детских и юношеских организаций, с именем Н.К. Крупской связаны становление теории и практики дошкольного воспитания, система обучения взрослых. Многие педагогические проблемы решались Н.К. Крупской с позиции марксистско-ленинской идеологии, классового подхода, что способствовало идеологизации и политизации всей системы народного образования.

В начале 1930-х гг. Н.К. Крупская активно выступала против становления административно-командной системы в образовании, против разжигания классовой борьбы в учебных заведениях, исключения из школ детей, чьи родители были осуждены как враги народа. Все это послужило причиной вывода Н.К. Крупской из Наркомпроса, ограничения ее деятельности разработкой проблем библиотечного дела. Несмотря на отстранение ее от непосредственного руководства образованием, Н.К. Крупская продолжала бороться против ослабления внимания к вопросам трудового воспитания, общественно полезной работе учащихся, обращаясь с письмами в ЦК партии. В 1939 г. Н.К. Крупская ушла из жизни.

Н.К. КРУПСКАЯ

ВОСПИТАНИЕ¹

Под воспитанием понимают весьма различные вещи. В узком смысле слова под воспитанием понимается обычно то или иное преднамеренное и систематическое воздействие взрослых на поведение детей и подростков. Воспитателями обычно считаются родители или заменяющие их лица. Люди богатые нанимали вместо себя нянек, бонн, гувернанток, гувернеров. Воспитателями считаются учителя. Однако часть учителей занимается по преимуществу преподаванием, а для воспитания, для надзора за поведением создавались особые должности «надзирателей», «классных наставников», «классных наставниц», или, как их называли в просторечии, «классных дам».

Но воспитывают не только отдельные лица, воспитывает весь семейный, весь школьный уклад.

¹ *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1979. С. 368—381.

Воспитывает улица, воспитывают общественные учреждения, вся окружающая обстановка, весь общественный строй. Воспитывают события. Воспитывают не только детей, но и взрослых.

Поэтому слово «воспитание» употребляется часто и в другом, более широком смысле слова. Говорят: «жизнь воспитала из него человека с твердой волей», или: «он воспитывался в крайне тяжелых условиях», говорят: «дети улицы», «дети подземелья», «сын своего века», «дочь революции» и т.д.

Тезисы Маркса о Фейербахе с примечаниями Энгельса показывают, что Маркс и Энгельс считали, что люди представляют собою продукт обстоятельств и воспитания и что, следовательно, изменившиеся люди являются продуктами других обстоятельств и изменившегося воспитания. Но такое определение, которое давалось прежним материалистическим учением, казалось им недостаточным. Они добавляли к этому, что нельзя забывать, что «...обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан» и «совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как революционная практика».

Этот тезис Маркса и Энгельса о Фейербахе показывает всю разницу между прежним материализмом и диалектическим материализмом Маркса и Энгельса. Диалектический материализм берет действительность в ее развитии, в процессе видоизменяющихся опосредствований (взаимозависимостей).

Этот тезис (3-й) о Фейербахе помогает нам лучше разобраться и в вопросе о взаимоотношении между воспитанием в широком смысле этого слова (как принято у нас говорить — «воспитанием среды») и воспитанием в узком смысле этого слова (планомерного, систематического воздействия взрослого на ребенка и подростка).

Воспитание в прошлом

На протяжении веков удельный вес роли воспитания в узком смысле слова менялся и продолжает меняться и по сию пору.

Возьмем родовой быт. Общественный уклад тогда был прост и элементарен. Влияние общественного строя, семьи и взрослых на детей и молодежь было единообразно, цельно, недифференцировано. Воспитывал, собственно говоря, только общественный уклад. Человеческая личность была элементарна и цельна. Гораздо большее влияние имела окружающая физическая среда, природа, форма борьбы рода за свое существование.

Религия в эпоху родового быта отражает не столько общественные отношения, сколько обоготворяет, персонифицирует стихийные явления природы.

Воспитание в узком смысле слова, т.е. в смысле систематического планомерного воспитания взрослыми детей и молодежи, сводилось к физическому воспитанию, к обучению ориентировке в окружаю-

шей среде, к обучению приемам воздействия на эту физическую среду.

Как кошка учит своих котят ловить мышей, так взрослый человек учит детей способам добывания пищи, с той только разницей, что человек с течением веков учился все лучше и лучше вооружался для борьбы с природой.

Конечно, такое изображение родового быта элементарно, грубо, схематично, но хотелось отметить лишь те его черты, которые определяли характер воспитания в то время.

С возникновением рабства возникает расслоение на господ и рабов, на два основных класса общества. Рабы были послушными и непослушными. На непослушных рабов господства воздействовали, воспитывали их к послушанию. Били, пороли плетью, истязали. Сначала били только рабов. Но в классовом обществе классы живут в известном взаимодействии, заражают друг друга. В статье «Русские и негры» Ленин показал, как низкий культурный уровень негров в Северо-Американских Соединенных Штатах, в тех штатах, где существовало рабство, заражал своей безграмотностью все классы и делал штаты, где существовало рабство, много безграмотнее тех штатов, где рабства не было. Культурный уровень класса-раба заражает культурный уровень класса-господина. На это указывал Ленин. И мы видим действительно, что на протяжении всей истории классового общества наблюдается такое «заражение». Точно так же и воспитательные методы, применяемые к воспитанию класса-раба, заражали воспитание и подрастающего поколения господствующего класса. Безраздельное, недифференцированное влияние родового строя стало ослабевать, «отцы» из господствующего класса пытаются удержать это влияние, передать молодежи опыт предков, «отцы» начинают «наставлять», «поучать» своих «сыновей». Однако жизнь классового общества не укладывается в рамки родового строя, поучения мало действуют, и отцы начинают «сокрушать» ребра своим сыновьям. Чем грубее формы рабства, тем грубее и методы воздействия, приемы воспитания и в господствующем классе и тем грубее еще они у промежуточных классов.

Битье, порка становятся общепринятыми методами воспитания. «За битого двух небитых дают, да и то не берут» — это убеждение прочно внедряется в умы всего рабского общества, им пропитывается и семейное воспитание. «Домострой» — типичное семейное воспитание рабского общества.

Религия в период рабства изменяет уже свой характер, она не только обоготворяет силы природы, она уже отражает классовый характер рабского общества. Бог уже становится всемогущим господином, господом богом, а люди — его рабами. Религиозное воспитание становится закреплением идеологии господствующего класса рабского общества. «Ветхий Завет» — типичный продукт этого периода. Методы воздействия бога на своих рабов — гнев, кары всех видов. Бог рабского периода беспощаден в своем гневе. Люди — жалкие рабы, могут только падать ниц и трепетать.

Феодальное общество — уже несколько смягченное рабство. Смягчение диктуется, с одной стороны, восстаниями рабов, с другой — необходимостью максимального использования рабского труда. Господа не только уже истребляют рабов, бьют, истязают, сколько держат их под постоянной угрозой этого истребления, битья, истязания. Наказание крепостных принимают более «мягкий» и систематический характер, экономически более выгодный. Необходимость держать в повиновении большие массы вынуждает к мерам принуждения присоединять меры убеждения.

Религия феодального общества — религия смягченных форм рабства. Христианская религия уделяет уже мало места внешней физической среде — это религия, сосредоточивающая уже все свое внимание на взаимоотношениях между людьми. И она убеждает раба мириться со своей рабской участью, уверяет, что беда не в общественных отношениях, а в нем самом.

Церковь в Средние века приобретает громадный удельный вес, срастается с государством, берет на себя роль воспитателя и взрослых и детей. Она наставляет, требует послушания, грозит адом, обещает райские блаженства, запирает в кельи, налагает посты, епитимьи, отлучает от церкви или отпускает грехи, она властвует над умами, она ставит искусство на службу церковных целей, придает искусству народный характер, она берет на себя призрение престарелых, регулирование семейных отношений — крестит, венчает, хоронит, она устраивает школы для малолетних.

Семейное воспитание и школьное принимают также религиозный характер и применяют те же меры воздействия: наряду с оставшимися грубо рабскими мерами наказания — битьем и поркой — практикуются угрозы и награды, лишение пищи, добавочный труд — это проклятие господне. Воспитанников запирают в отдельные комнаты, выгоняют из школы или из дома или прощают. Целая скала наказаний: от выговора до самых свирепых кар.

Средневековые феодальные порядки видоизменялись в зависимости от стран, развивавшихся разными темпами, в различных исторических условиях, менялись на протяжении веков. Разные облики носило и влияние церкви, варьировались и воспитательные приемы.

Зарождающиеся новые общественные отношения, отношения капиталистического характера, подрывали роль церкви, усложняли вопросы воспитания.

В период, предшествовавший Великой французской революции, церковь, религия, весь старый уклад стали подвергаться беспощадной критике.

Вопросам воспитания посвящена имевшая громадное влияние на современников книга предшественника Великой французской революции Жан-Жака Руссо. Его «Эмиль, или О воспитании» вышел в 1761 г. Руссо говорит там о воспитании человека вообще. «В общественном порядке, где все места намечены, каждый должен быть воспитан для своего, — писал Руссо в «Эмиле». — В Египте, где сын

был обязан занять положение отца, воспитание имело, по крайней мере, верную цель; но у нас, где только звания остаются, а люди беспрестанно меняют их, никто не знает, не действует ли он в ущерб своему сыну, воспитывая его для своего звания. В естественном порядке, где все люди равны, их общее призвание есть состояние человека; и кто хорошо воспитан для него, не может плохо выполнять связанные с ним назначения. Предназначают ли моего ученика для шпаги, для церкви, для судейской мантии — это для меня безразлично. Прежде родительского призвания природа призывает его к человеческой жизни. Жизнь — вот ремесло, которому я хочу его обучить. Выйдя из моих рук, он не будет — я согласен с этим — ни судьей, ни солдатом, ни священником; он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет стать по мере надобности не хуже всякого другого; и пусть судьба заставляет его менять места, — он всегда окажется на своем».

Руссо мечтает об обществе, где все люди равны. Он пытается поставить своего воспитанника вне влияния существующего общественного уклада, вне влияния церкви, вне влияния семьи. Он создает для своего воспитанника искусственную среду — его воспитанник и воспитатель не связаны ни материальными условиями, ни требованиями определенного класса, ни домашней обстановкой. Старое воспитание все покоилось на принуждении. Руссо требует естественного воспитания: «Не давайте вашему воспитаннику никаких словесных наставлений, так как он должен извлекать их из опыта; не подвергайте его никаким наказаниям, так как он не знает, что такое быть виновным; никогда не заставляйте его просить прощения, так как он не в состоянии вас обидеть... Нет приобретенной испорченности в сердце человеческом... Первоначальное воспитание должно быть чисто отрицательным. Оно состоит не в преподавании добродетели, а в оберегании сердца от порока и ума от заблуждения».

Руссо хочет воспитывать своего Эмиля в деревне «вдали от лакейской сволочи, худшего сорта людей после своих господ, вдали от черных городских нравов, которые наводимый на них лак делают соблазнительным и заразительным для детей, тогда как пороки крестьян, неприкрашенные и во всей своей грубости, способны скорее оттолкнуть, чем соблазнить, если нет никакого интереса, который заставил бы подражать им».

«Эмиль» и теперь читается с интересом. Особенно интересны те страницы, где говорится о трудовом воспитании.

Идеи Руссо означали разрыв со всем старым воспитанием, воспитанием феодального периода, — и в этом основное значение «Эмиля». Но Руссо говорил о таком воспитании, которого не могло быть в жизни, воспитании вне конкретной среды, вне конкретных жизненных условий.

В Швейцарии, куда в XVIII в. уже проникло капиталистическое производство, где под его влиянием стали разлагаться старые патриархальные устои, где крестьянство дифференцировалось и вся страна переживала определенный кризис, Песталотци попытался при-

ложить идеи Руссо к воспитанию крестьянских ребят. Жизнь сломила, исказила попытки Песталоцци.

В отсталой тогда в экономическом и политическом отношении Германии была сделана попытка применить идеи Руссо для воспитания господствующих классов. «Филантрописты» с Базедовым во главе пытались устраивать закрытые учебные заведения для детей состоятельных родителей, так называемые «филантропины». «Мои предположения и педагогические труды, — писал Базедов, — предназначены лишь для состоятельных сословий, начиная с принцев и кончая детьми купцов и художников включительно. Светское воспитание этого большого и наиболее ценного слоя должно неоспоримо носить практический, нужный этому сословию характер». В филантропинах существовали так называемые «фамуланты» — слуги из бедных учеников. Они обслуживали учеников из привилегированных сословий, чистили им сапоги, делали кровати и пр. В наказание привилегированные ученики переводились в разряд фамулантов и должны были выполнять черную работу, считавшуюся унижительной. Идеи Базедова сочетались со старыми крепостническими методами воспитания...

В период Великой французской революции вопросы народного образования горячо обсуждались и в Национальном собрании, и в Законодательном собрании, и в Конвенте. В них ярко отразился классовый характер всей происходившей борьбы. Надо и сейчас внимательно изучать эту борьбу в области подхода к вопросам народного образования и воспитания; особенно внимательного изучения заслуживают идеи якобинцев.

5 августа 1791 г. вслед за провозглашением прав человека провозглашается общественное образование, общее для всех граждан. Мирабо*, выразитель взглядов крупной буржуазии, — за общественное воспитание масс из-за страха перед этими массами и из желания влиять на них через школу. Епископ Талейран* — за всеобщее обучение, бесплатное и обязательное на 1-й ступени, но по-прежнему религиозное.

Когда руководящая роль переходит к жирондистам, Кондорсе от их имени вносит в Законодательное собрание проект, по которому преподавание религии заменяется преподаванием морали, все ступени школы, вплоть до вузов, бесплатны, увязаны между собою; 13 июля 1793 г. в Конвент вносится проект якобинца Лепелетье, который подходит уже к вопросу с классовой точки зрения, с точки зрения пролетариата, говорит о том, как на деле осуществить всеобщее воспитание, где взять на него средства, как обеспечить беднякам возможность учиться. К проекту Лепелетье тесно примыкал проект Лавуазье* и Газенфратца, освещавший вопрос о трудовом политехническом образовании и поддержанный грандиозной демонстрацией пролетариата 15 сентября 1793 г. Якобинцам не удалось провести своих идей в жизнь. Но Великая французская революция положила начало всеобщему обучению, сделала народную школу бесплатной и светской.

Классовая школа феодального периода сменилась классовой школой капиталистического периода.

Капиталисты всех стран понимают всю важность образования народных масс. Чем дальше, тем образованнее должны быть рабочие, этого требуют успехи техники, от этого зависят успехи промышленности. Но образованный рабочий опасен капиталисту. Поэтому капиталисты всех стран обращают особое внимание на то, чтобы воспитать рабочие массы в желательном для себя духе. Место религии, авторитет, который в некоторых странах подорван довольно основательно и который все более и более подрывается с каждым днем завоеваниями науки, заняло преподавание буржуазной морали, морали, проникнутой шовинистическим, собственническим духом. Впрочем, в целом ряде стран школа еще не отделена от церкви. Религиозное воспитание процветает еще по сию пору в народной школе. Методы же воспитания заимствованы целиком из времени рабской и феодальной эпохи.

Они процветают и в светской школе и в школе с религиозным преподаванием. В народных школах Швейцарии, Германии, Франции ребят бьют, наказывают, запугивают и награждают.

В этих школах в детях убивают всякую самостоятельную мысль, усиленно работают над тем, чтобы овладеть чувствами ребенка, научить ребят на все смотреть сквозь буржуазные очки, преклоняться перед богатством, перед всяким начальством, учат слепо повиноваться, выполнять каждый приказ учителя.

Своих детей буржуазия воспитывает другими методами. Там царит «новое воспитание». Для своих детей буржуазия создает «новые сельские воспитательные учебные заведения» (Landerziehungsheime). Как Руссо воспитывал своего Эмиля на лоне природы, дальше от развращающего влияния города, так и современная буржуазия воспитывает своих «будущих главарей промышленности» в парках и имениях, подальше от бурной классовой борьбы больших городов.

Первая школа подобного типа была основана д-ром Редди в Англии в Аббатсхольме, затем в Англии устроена была еще одна такая же школа в Бедале. 10 лет спустя по инициативе Демолена такая школа была основана во Франции. Теперь таких школ немало во всех капиталистических странах. Организует буржуазия детей и вне школы. Типичной формой буржуазного внешкольного воспитания является бойскаутизм. Это очень продуманная педагогическая система воспитания, покоящаяся на знании детской психологии, детских интересов, детской среды. Бойскаутская организация — добровольная организация. Она увлекает ребят, потому что организует их труд и отдых, вносит элементы игры. Через бойскаутизм буржуазия воспитывает верных слуг буржуазного строя. Прогулки, игры, вся деятельность бойскаутов направлена на воспитание в ребятах чувства преданности королю (или буржуазной республике), чувства религиозного фанатизма, шовинизма.

Современный бойскаутизм приобретает все более агрессивный характер, перерождается в фашизм, в черносотенную организацию,

проникнутую чувством ненависти ко всякому революционному движению.

Через школу фашизм стремится точно так же воздействовать на ребят. Воспитание в ребятах слепого ожесточения против революционного движения проходит там, где слабо рабочее движение, где рабочие не дают отпора фашизму, где рабочая семья не принимает участия в борьбе с фашизмом, где ребенок верит на слово учителю. Там, где рабочие дают отпор фашизму, ребенок уже становится не так беззащитен по отношению к фашистской пропаганде, становится менее восприимчивым к ней.

И на одном фашизме буржуазия выехать сейчас не может.

Война, Октябрьская революция в России, венгерская, германская революции заставили буржуазию обратить особое внимание на превращение школы в более острое орудие духовного порабощения подрастающего поколения.

Воспитывать по-старому нельзя. Надо по-новому. Буржуазия придает особое значение моральному воспитанию. Она собирает международные конгрессы по моральному воспитанию. Началось это еще до войны, но теперь этим конгрессам придается особое значение.

На этих конгрессах речь шла о выработке кодекса буржуазной морали, о развитии личности в желательном для буржуазии духе.

В «Коммунистическом манифесте» Маркс и Энгельс прекрасно вскрыли подоплеку всех этих разговоров о вечной морали, о личности. Они показали, как воплями о разрушении морали, разрушении личности буржуазия старалась отвлечь внимание рабочего класса от сознания классовых противоречий, от классовой борьбы. Энгельс уже в первых произведениях как нельзя лучше вскрыл, как в недрах капиталистического общества зарождается класс, класс наемных рабочих, у которого под влиянием условий труда и всей обстановки вырабатывается новая, высшая мораль, мораль коллективистическая, коммунистическая.

Пролетариат в капиталистических странах лишь в очень слабой мере может влиять на воспитание подрастающего поколения в своем пролетарском духе через школу. Школа — в руках господствующих классов, в руках буржуазии.

Но пролетариат имеет свою теорию воспитания. Основы ее заложены Марксом. Изучая фабричный труд детей в Англии, ознакомившись с тем, что думали и проводили в жизнь Беллерс и Роберт Оуэн, Маркс стал обосновывать и защищать необходимость соединения обучения с производительным трудом. «Из фабричной системы, как можно проследить в деталях у Роберта Оуэна, вырос зародыш воспитания эпохи будущего, когда для всех детей свыше известного возраста производительный труд будет соединяться с обучением и гимнастикой не только как одно из средств для увеличения общественного производства, но и как единственное средство для производства всесторонне развитых людей», — писал К. Маркс в I томе «Капитала».

Какое громадное значение придавал Маркс такому типу обучения, видно из его «Критики Готской программы», где он пишет, что «...раннее соединение производительного труда с обучением яв-

ляется одним из могущественнейших средств переустройства современного общества».

Маркс указал также и на характер этого преподавания. Исходя из анализа тенденций развития крупной промышленности, он указывает на необходимость всестороннего политехнического воспитания.

Развитие крупной промышленности толкает буржуазную школу на путь политехнического воспитания, но буржуазия понимает, что это воспитание положит конец ее господству. Поэтому буржуазия и вынуждена по-прежнему культивировать школу учебы. Лишь завоевание рабочими власти сделает возможным осуществление политехнического воспитания.

Взгляды на воспитание, как они выявились в нашей российской педагогике, представляют собою лишь вариации вышеупомянутых взглядов. Интересно отметить влияние на эти взгляды революционного движения нашего и европейского, влияние этого движения на воспитательную практику нашей школы, на наше учительство, но этот вопрос требует очень большой исследовательской работы и не может быть уложен в рамки данной статьи.

Очередные задачи воспитания

Октябрьский переворот означал коренной переворот и в деле воспитания.

Весь советский строй стал воспитывать массы по-другому.

Он организует миллионные массы вокруг Советов в целях реорганизации всей жизни на новых началах.

Каждый член Совета превращается в общественного деятеля. Работа Советов с каждым годом все углубляется, охватывает все более широкие массы. На советской работе массы растут, учатся, организуются.

Все это происходит на глазах ребят.

Дело воспитателя — помочь ребятам как можно раньше примкнуть к работе Советов, в меру своих детских сил помогать этой работе.

На этой работе ребята лучше всего поймут, как много еще остатков старого в окружающей жизни, научатся отличать то, с чем надо бороться, от того, что надо заботливо охранять, растить.

На этой работе ребята лучше всего поймут основы нашего советского строя, научатся бороться в повседневной жизни за равноправие женщины, за равноправие всех национальностей, научатся настоящим товарищеским отношением к женщине, научатся подлинному интернационализму. На этой работе научатся ребята товарищеской спайке, взаимопомощи в работе.

Воспитательное значение такой работы громадно. Но необходимо, чтобы Советы шли на помощь ребятам, научились использовать их силы, их горячее желание помочь работе Советов.

Дело воспитания подрастающего поколения — не только дело родителей, не только дело учителей — это дело всех трудящихся, всего революционного народа.

И Советы не могут отказаться от участия в воспитании ребят.

Обязанность воспитателя — стать консультантом секций Советов, помогая им выделять работу, на которой можно лучше всего воспитать, организовать ребят, помогая организовать контроль над работой ребят, над их воспитанием.

Надо, чтобы Советы стали для ребят чем-то своим, близким, органически спаянным с их жизнью. Тогда воспитательное влияние Советов на подрастающее поколение станет громадным.

Советский строй помогает прежде всего сорганизоваться наиболее сознательной части населения, наилучше понимающей, куда идет общественное развитие, что надо делать в каждый данный момент для того, чтобы обеспечить победу всей массы трудящихся, сорганизоваться той части населения, которая неразрывно связывает всю свою жизнь с делом трудящихся, которая внутренне наиболее дисциплинирована. Основным ядром этой части населения, организованной в партию — ВКП(б), является передовая часть рабочего класса — его авангард.

Воспитывающая роль партии громадна.

Дело воспитателя — на конкретных примерах работы коммунистов, на конкретных описаниях жизни отдельных коммунистов (Ленина, Фрунзе и др.) показать, за что и как борются коммунисты, возбудить в ребятах желание и самим стать коммунистами.

Если воспитатель сумеет это сделать, он усилит воспитывающее влияние на подрастающее поколение партии.

Знакомя ребят с работой партии, воспитатель должен показать, чем руководятся коммунисты в своих действиях. Он должен познакомить ребят с основами коммунистической морали. Эта мораль не похожа на мораль буржуазную, но воспитывающее влияние ее громадно. Буржуазная мораль сводится к тому, что «каждый за себя, а бог за всех», коммунистическая мораль идет под лозунгом сплочения всех трудящихся, объединения их для борьбы — без помощи господ бога — за светлую для всех жизнь.

Воспитатель должен разъяснить на примерах то, что говорил Ленин в 1920 г. на съезде комсомола о коммунистической морали. «Надо, — говорил Ленин, — чтобы все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали».

Но существует ли коммунистическая мораль? Существует ли коммунистическая нравственность? Конечно, да. Часто представляют дело таким образом, что у нас нет своей морали, и очень часто буржуазия обвиняет нас в том, что мы, коммунисты, отрицаем всякую мораль. Это — способ подменять понятия, бросать песок в глаза рабочим и крестьянам.

В каком смысле отрицаем мы мораль, отрицаем нравственность?

В том смысле, в каком проповедовала ее буржуазия, которая выводила эту нравственность из велений бога. Мы на этот счет, конечно, говорим, что в бога не верим, и очень хорошо знаем, что от имени бога говорило духовенство, говорили помещики, говорила

буржуазия... Они выводили ее из идеалистических или полуйдеалистических фраз, которые всегда сводились тоже к тому, что очень похоже на веления бога.

Всякую такую нравственность, взятую из внечеловеческого внеклассового понятия, мы отрицаем. Мы говорим, что это обман, что это надувательство и забивание умов рабочих и крестьян в интересах помещиков и капиталистов.

Мы говорим, что наша нравственность подчинена вполне интересам классовой борьбы пролетариата. Наша нравственность выводится из интересов классовой борьбы пролетариата».

«Мы говорим: нравственность это то, что служит разрушению старого эксплуататорского общества и объединению всех трудящихся вокруг пролетариата, созидającego новое общество коммунистов».

Если воспитатель сумеет помочь учащимся понять эти слова Ленина, он поможет осуществлению воспитательного влияния коммунистической морали на подрастающее поколение.

На примерах работы делегатских собраний, на примере комсомола учащийся увидит, как учатся в организациях коммунистической морали, как учатся умению совместно действовать ради достижения общих, коммунистических целей.

Воспитатель должен помочь ребятам в меру своих сил примкнуть к этой работе делегатских собраний и комсомола. И как в Советах, так и в женорганизациях, в комсомоле он должен стать консультантом по организации детской помощи этим организациям.

У нас 11 с лишним миллионов трудящихся входят в профсоюзы. Ленин говорил, что профсоюзы являются организацией воспитательной, организацией вовлечения, обучения, это есть школа, школа управления, школа хозяйничанья, школа коммунизма.

И вот воспитатель должен вскрыть эту воспитательную роль профсоюзов и научить ребят, как они должны организовать свой труд так, чтобы поставить его наиболее целесообразно, чтобы воспитать в себе умение коллективно работать, беречь время, силы друг друга, помогать друг другу в работе, чтобы привлекать в свою организацию все больше и больше ребят. Тогда воспитательная роль труда увеличится во много раз.

Желательно было бы, чтобы профсоюзы выделяли своих представителей для помощи трудовым организациям ребят.

У нас стало быстро расти колхозное строительство, строительство коммун.

Уже сейчас приходится видеть, какое громадное воспитательное влияние оказывают коммуны на своих членов, как начинает зарождаться в коммунах новый быт. Но особенно влияет весь режим коммуны на ребят. Воспитательное влияние окружающего организованного, коллективного труда на ребят очень велико. Вот почему члены коммун всегда настаивают, чтобы в коммунах строились школы, куда ходили бы и ребята из окрестных деревень, а в больших коммунах строились бы и общежития для ребят более отдаленных сел. Уже сей-

час коммунары окружают «детей коммун» особой заботой, вникают в то, как организовано обучение и воспитание детей в школе, как организован детский труд и отдых.

Воспитателям надо рассматривать коммуны как базы коллективистического воспитания и помогать коммунарам в их большой воспитательной работе.

Колхозам, кооперативам всех видов, комитетам крестьянской взаимопомощи должен помогать воспитатель в их воспитывающей ребят работе.

Важна организация детских отделений при добровольных обществах («Долой неграмотность», «Друг детей», «Технику — массам» и др.).

Очередная воспитательная работа — помочь партийным, советским и общественным организациям проводить систематичнее свое воспитательное влияние на подрастающее поколение.

Необходима их смычка со школой.

Необходима лучшая организация школьных советов, обеспечение в них достаточного влияния партийных, советских, общественных организаций, необходимо совместное обсуждение вопросов общественного воспитания ребят и подростков.

Тогда только станет осуществим § 12 программы ВКП(б), гласящий:

«В период диктатуры пролетариата, т.е. в период подготовки условий, делающих возможным полное осуществление коммунизма, школа должна быть не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм».

Конечно, наряду с воспитательным влиянием партийных, советских и общественных организаций на учащихся в том же направлении должно идти и все содержание школьных программ, объясняющих, растолковывающих ребятам смысл происходящего вокруг них строительства, открывающих ребятам глаза на окружающее.

В том же направлении должна идти и вся организация школьной жизни. Рабские, крепостнические, буржуазные приемы воспитания (всякие «скалы наказаний», разделение учащихся на овец и козлищ, предоставление одним ребятам права наказывать других, разжигание детского самолюбия, детского карьеризма, культивирование индивидуализма) должны встречать дружный отпор как со стороны учащихся, так и со стороны учащихся, должны осуждаться инспектурой союзов работников просвещения, пионерскими организациями.

Партийные, советские и общественные организации нашей страны влияют воспитывающе и на воспитателя. Воспитатель не стоит над всей общественностью. Но он не может смотреть на эту все больше и больше развивающуюся общественность со стороны, он должен быть ее участником, участвовать в революционной (преобразующей жизнь) практике. Только тогда он испытает на себе ее воспитывающее влияние.

Вот почему надо всячески бороться со стремлением оторвать учителя от общественной работы и замкнуть его в стены школы. Воспитывающее влияние общественной деятельности важнее изучения сотен методических проработок, оторванных от жизни.

Воспитывающее влияние организованной общественности испытывают на себе и родители. И когда эта общественность ближе подойдет к вопросам воспитательной работы, она повлияет и на родителей, заставит их на многие свои методы воспитания посмотреть новыми глазами.

Тогда весь общественный уклад, вся реорганизующаяся жизнь, тогда школа и воспитатель, тогда семья — все будут воспитывать ребят и молодежь в духе ленинизма, в духе марксизма.

Так организуемое воспитание, пожалуй, ближе всего подойдет под определение, данное в свое время Сен-Симоном: «Под воспитанием, в самом общем значении этого слова, следует разуметь совокупность всех усилий, употребляемых для приспособления (каждого нового поколения) к тому общественному строю, к которому его призывает поступательное движение человечества».

Мария Монтессори (1870—1952 гг.)



Выдающийся педагог, детский врач, психиатр, исследователь и пропагандист идей свободного воспитания Мария Монтессори хорошо известна не только специалистам, но всем тем, кто серьезно относится к проблеме воспитания своих детей. Вот уже более ста лет ее творчество привлекает к себе внимание исследователей, а детские сады и школы, основанные на ее идеях, и по сей день входят в число наиболее передовых учебно-воспитательных учреждений во всем мире.

М. Монтессори родилась в 1870 г. в небольшом городке Чиаравалле в центральной Италии у побережья Адриатического моря в религиозной семье с глубоко патриархальными традициями. Вопреки мнению родителей она поступила в Римский университет и закончила его в 1896 г., став первой в истории Италии женщиной, получившей ученую степень доктора медицины.

Еще во время своего обучения М. Монтессори начала работать ассистентом в университетской психиатрической клинике. А через два года после защиты диссертации, в 1898 г. стала директором Государственного ортофренического института, занимавшегося проблемами обучения умственно отсталых детей и подготовкой педагогических кадров для работы с такими детьми. Именно здесь М. Монтессори впервые разрабатывает дидактические материалы, вошедшие в историю под названием «золотой материал» М. Монтессори, вплоть до наших дней составляющий основу всех дидактических развивающих средств обучения. Результаты работы М. Монтессори были фантастические. Во время своеобразного тестирования в 1900 г. умственно отсталые учащиеся ее школы по письму, счету и чтению на голову превзошли своих сверстников из обычных школ. В ходе многочисленных перепроверок эти результаты были полностью подтверж-

дены. Это достижение произвело смятение в педагогических кругах Европы, в прессе и в официальных отчетах результаты получали эпитеты «чуждые», «фантастические».

Для самой М. Монтессори этот успех также оказался поворотным этапом. Она получает приглашение на работу в Королевский женский колледж, где начинает преподавать гигиену и педагогическую антропологию. Параллельно с этим М. Монтессори слушает лекции по философии в Римском университете. В 1904 г. она становится профессором Римского университета.

В основе педагогических идей М. Монтессори лежит, казалось бы, простая вещь: постоянное наблюдение за ребенком. И, преподавая в университете педагогическую антропологию, М. Монтессори наблюдает за развитием детей в различных школах Рима и приходит к горькому выводу — все ее наблюдения оказываются бессмысленными, поскольку в результате жесткой школьной дисциплины дети напоминают скорее автоматы, а не живых существ. Получается, если связанного по рукам и ногам ребенка невозможно изучать, то как же его можно воспитывать? Именно в этот момент и рождается педагогическое кредо М. Монтессори: детям в обучении должна быть предоставлена полная свобода, ограничивать которую можно лишь в исключительных случаях, когда возникает реальная угроза жизни или здоровью ребенка. Все воздействия педагога на ребенка должны осуществляться посредством организации особой среды — как материальной, так и коммуникативной. Следующим важным выводом М. Монтессори является в это время то, что методы, применявшиеся ею столь эффективно при воспитании и обучении умственно отсталых детей, могут быть продуктивны и в отношении нормальных учащихся.

Вскоре ей представилась возможность применить свои идеи на практике. В 1907 г. итальянский миллионер Эдуардо Таламо, владелец компании «Институт дешевых квартир», предложил М. Монтессори организовать новый для того времени вид дошкольного учреждения: дневной приют, открытый с 9 до 16 ч, пока мамы находились на работе. Фактически это было первое дошкольное учреждение, которое в настоящее время называется «детский сад». До этого все дети в дошкольном возрасте находились дома под присмотром родительниц или нянек. Приют получил название «Casa dei Bambini» (Дом ребенка).

В Доме ребенка воплотились все идеи М. Монтессори, касающиеся и эффективных приемов обучения, и организации свободного пространства, воспитывающей среды. Крайне важно, что во всех Домах ребенка дети находились под постоянным наблюдением, и результаты таких наблюдений использовались для улучшения содержания, форм и методов работы воспитателей.

Успех Дома ребенка в Риме был настолько значителен, что уже в 1911 г. такое же дошкольное учреждение открывается в США, а в 1913 г. — в Великобритании и Испании, и происходит это при непосредственном участии самой М. Монтессори.

В 1919 г. она открывает курсы по подготовке воспитателей для «Домов ребенка» в Лондоне, а в 1924 г. в Амстердаме. С этого времени многие европейские и американские университеты присваивают ей звание почетного профессора. Во многих странах мира возникают «Общества Марии

Монтессори», причем не только в Европе, но и в Индии, Пакистане, Аргентине и др.

Демократические убеждения М. Монтессори не позволили остаться ей в фашистской Италии, и в середине 1920-х гг. она была вынуждена эмигрировать. Долгое время она прожила в Индии и вернулась в Европу только после окончания войны. В Италии она фактически получила славу национального героя. В 1947 г. было организовано специальное чествование М. Монтессори в итальянском парламенте. В 1950 г. она выдвигалась на получение Нобелевской премии мира.

Скончалась М. Монтессори в 1952 г. в Нидерландах. Но уже к концу 1950-х гг. ее идеи достигли второго пика своей популярности. До сих пор в мире существуют тысячи школ М. Монтессори, в Европе и США работают специальные заводы, выпускающие дидактические Монтессори-материалы, активно действует международная ассоциация М. Монтессори (AMI — Association Montessori Internationale).

За долгую жизнь М. Монтессори опубликовала значительное количество работ, среди которых особого внимания заслуживает книга «Дом ребенка», опубликованная в 1909 г. и переведенная на русский язык в 1913 г. Именно эта книга принесла М. Монтессори и ее методу мировую известность. Кроме того, надо отметить и по сути ее итоговый труд «Разум ребенка», вышедший в 1952 г. Здесь она фактически создала новое направление в педагогике — педагогику детей до 3 лет.

Ниже приводятся характерные отрывки из «Дома ребенка», позволяющие не только понять суть метода М. Монтессори, но как бы увидеть своими глазами этот самый Дом ребенка.

М. МОНТЕССОРИ

МЕТОД НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ, применяемый к детскому воспитанию в «Домах ребенка»¹

Педагогические методы, применяемые в «Домах ребенка»

Узнав, что в мое распоряжение поступит школа маленьких детей, я решила, что прежде всего широко поставлю в ней опыты научной педагогики и психологии ребенка. При этом исходным пунктом своим я взяла точку зрения Вундта*, установившего, что психологии ребенка не существует. В самом деле, экспериментальные исследования над детьми, как, например, изыскания Прейера* и Балдуина*, были сделаны не более как над двумя-тремя и при этом собственными детьми исследователей. Кроме того, психометрические инструменты необходимо значительно видоизменить и упрос-

¹ Монтессори М. Метод научной педагогики: Пер. с ит. М.: Задруга, 1918. С. 51, 67—86.

тить, чтобы можно было применять их к детям, вообще не совсем пригодным в виде материала для экспериментирования. Психологию ребенка можно установить только путем объективного наблюдения. Мы должны отказаться от всяких попыток вести какие бы то ни было записи внутренних состояний, которые могут раскрываться только путем самонаблюдения субъекта.

Во всяком случае, психометрические исследования в применении к педагогике до сих пор ограничивались только эстезиометрическими измерениями (измерениями чувствительности).

Я решила, считаясь, конечно, в своей работе с другими исследователями в той же научно-педагогической области, сохранить при этом свою независимость. Как самое существенное я сохранила при этом утверждение или, лучше, определение Вундта, что: «все методы экспериментальной психологии могут быть сведены к одному, а именно, к правильному и точному наблюдению». <...>

Основа метода наблюдения — один верховный принцип его — *свобода учащих в их самопроизвольных, непосредственных проявлениях*.

Имея это в виду, я первым делом обратила внимание на окружающую детей среду, на обстановку, а значит и меблировку класса. Считаю необходимым иметь при школе уголок земли с огородом и достаточно большое, открытое место для игр — я не проповедую, конечно, ничего нового. Нова, пожалуй, моя идея устройства такой площадки — она должна сообщаться со школой непосредственно (как я устроила это в Милане, где из двери большой актовой залы несколько ступенек ведет прямо на землю), чтобы дети могли свободно уходить и проходить по собственному желанию в течение всего дня.

Главным нововведением в меблировке школы я считаю упразднение парт. Я заказала вместо них столы на широких и крепких (восьмигранных) ножках, так что они вполне устойчивы и в то же время так легки, что двое маленьких четырехлетних детей свободно могут переносить их на руках. Столы четырехугольны и достаточно велики так, что по длинной стороне их помещается по двое детей, а потеснившись, даже по трое. Я заказала и особые маленькие стулья. Сначала у нас были плетеные, но опыт показал, что они слишком быстро изнашиваются, и теперь у меня все стулья деревянные, легкие и по возможности изящные. Кроме того, у нас имеются и удобные креслица с широкими ручками, обычно деревянные. Теперь мы употребляем и одиночные квадратные столики разной величины и формы, которые покрываются белой скатертью и украшаются вазочками с цветами и зеленью. В Швейцарии, в детских приютах, преобразованных в «Дома ребенка», приняты только наши одиночные, легкие столики и изящные маленькие креслица, специально изготавливаемые в Бургдорфе.

Другой принадлежностью нашей мебели являются умывальники, настолько низкие, что ими могут пользоваться даже трехлетние малыши. По бокам у них устроены белые чистые полочки для мыла, зубных щеточек и полотенец. Широкое ведро служит для сливания воды, над которым дети полощут рот и чистят зубы. Шкапики по-

всюду узкие и низенькие, верхний край их достигает приблизительно высоты столика для взрослых; многочисленные дверцы легко открываются, и забота об учебных пособиях, которые в них хранятся, поручается самим детям. На шкафчиках, тоже покрытых белой скатертью, дети ставят банки с живыми рыбками или цветы. Немало места у нас занимают черные доски, подвешенные так низко, что их видно и самым маленьким детям. При каждой доске имеется ящичек, в котором хранятся мел и тряпочки для стирания. Наверху, над досками, развешаны картины с изображениями детей, семейных групп, домашних животных — все чрезвычайно простое и нужное. Между семейными группами мы поместили и Рафаэлевскую «Мадонну на кресле» — ее избрали мы эмблемой «Дома ребенка». <...>

Я знаю то первое возражение, которое сделают мне последователи старых методов и принципов дисциплины: дети в школах, так обставленных, при всяком движении будут опрокидывать столы и стулья, производя шум и беспорядок. Но это предрассудок, вроде того, как прежде считали необходимым пеленать новорожденных детей, или начинающим ходить давать ходульки. Точно так же до сих пор мы употребляем в школах тяжелые парты, точно привинченные к полу. Все это основано на том убеждении, будто ребенок должен расти в неподвижности, на странном предрассудке, что для воспитательного воздействия необходимо, чтобы тело занимало специальное положение, как мы считаем необходимым, принимать особую позу, становясь на молитву.

Наши столики, стулья и креслица очень легки и легко передвигаются, и мы предоставляем ребенку *выбирать* самое удобное для него положение. Он может расположиться, как ему *удобно* и как ему *хочется*. И это будет внешним знаком свободы и вместе хорошим воспитательным средством для него. Если ребенок неловким движением с шумом опрокинет стул, он будет иметь весьма наглядное доказательство своей неловкости. Случись то же самое в классе среди неподвижных парт — и это движение прошло бы незамеченным.

Таким образом, у ребенка будет возможность поправлять себя и при этом всегда получать явное и самое лучшее доказательство своих успехов в ловкости: столики и стулья будут тогда оставаться бесшумно на своих местах; тогда только можно сказать, что *ребенок научился управлять своими движениями*.

При старом методе доказательство того, что ребенок усвоил дисциплину, видели в совершенно противоположном факте, т.е. в полной неподвижности и безмолвии самого ребенка — в той неподвижности и безмолвии, которые *мешают* ребенку двигаться ловко и уверенно, так что, попадая в незнакомую обстановку, он не в состоянии двигаться иначе, как опрокидывая всякую легкую мебель. В «Доме ребенка» он приобретает умение и изящество в движениях, которые пригодятся ему и впоследствии, вне школы; еще в детском возрасте он приобретает свободные и в то же время благородные манеры.

Руководительница миланского «Дома ребенка» устроила как-то под одним из окон длинную, узкую полку, на которую ставила под-

ставки с металлическими геометрическими фигурами, употребляемыми на первых уроках рисования.

Но полка была слишком узка, и часто случалось, что дети, выбирая фигуру, роняли подставки, и металлические фигуры с шумом падали на пол. Учительница собиралась переделать полку, но столяр все не приходил, и тем временем дети научились так осторожно обходиться с материалом, что подставки, хотя и стояли все так же неустойчиво на узкой полке, перестали падать на пол.

Ловкостью и осторожностью в движениях дети одолели неудобства и недостатки мебели.

Простота или несовершенство внешних предметов способствуют, таким образом, развитию *активности, самостоятельности и ловкости* в детях. Все это очень просто и логично. И теперь, после нашего опыта, мысль эта покажется всем ясной, как Колумбово яйцо.

* * *

Педагогический метод *наблюдения* основан на *свободе* ребенка, а *свобода* есть *деятельность*.

Дисциплина в свободе — вот другой великий принцип, который нелегко понять стороннику традиционных школ. Как возможна дисциплина в классе, состоящем из свободных детей?

Разумеется, в нашей системе понятие дисциплины весьма отличается от обычно принятого. Раз дисциплина основана на свободе, то она должна быть прежде всего активной. Обычно мы считаем, что личность дисциплинирована лишь тогда, когда она делается искусственно молчаливой, как бы немой, и неподвижной, как паралитик. Но это — личность *уничтоженная*, а не *дисциплинированная*.

Мы называем человека дисциплинированным, когда он умеет владеть и свободно распоряжаться собою, следуя тому или другому жизненному правилу.

Это понятие *активной дисциплины* нелегко сознать и усвоить, но оно заключает в себе великий *воспитательный* принцип, далекий от деспотически абсолютного, не терпящего возражений требования неподвижности.

Учительнице необходимо овладеть специальной техникой, чтобы научить ребенка такой дисциплине, которая поведет его и дальше в жизнь, но пути бесконечного личного совершенствования. Так как у нас ребенок учится *двигаться*, а не *сидеть неподвижно*, то он готовится не к школе, а к самой жизни, так что из него вырабатывается человек самостоятельно и легко справляющийся с повседневной практикой жизни.

Дисциплина, к которой мы приучаем ребенка, не ограничивается школьной средой, но простирается и на среду социальную.

Свобода ребенка должна быть *ограничена* лишь интересами коллектива, а *формой* ее служит то, что мы называем воспитанностью в человеке.

Следовательно, мы должны подавлять в ребенке все, что может оскорбить или повредить другому, или что носит характер грубого и

невежливого поступка. Все остальное, — каждое проявление, каково бы оно ни было и в какой бы форме ни выражалось, не только дозволяется, но и должно быть всегда *уважаемо*. Это существенно важный пункт нашей системы. В своей научной подготовке руководительница должна приобретать не только умение, но и интерес к наблюдению явлений природы. По нашей системе, она должна быть скорей *пассивной*, чем *активной* в своей работе, и эта пассивность ее должна состоять из напряженного научного интереса и абсолютного уважения к явлениям, которые она хочет наблюдать. Необходимо, чтобы учительница сознавала и *чувствовала* свою роль *наблюдателя*, *активность* же должна принадлежать *явлению*.

Таковы начала, которыми должны руководствоваться школы для маленьких детей, проявляющих только первые движения своей психической жизни. Мы часто не знаем и не предвидим даже всех результатов заглушения непосредственной, *самопроизвольной деятельности ребенка* в ту пору, когда он только начинает проявлять активность; быть может, мы угашаем *самую жизнь*. *Человеческая природа* в этом нежном возрасте сказывается во всей своей духовной красоте и богатстве, как солнце на восходе, как цветок, впервые раскрывающий свои лепестки. И эти первые проявления личности мы должны оберегать и *читать* свято и благоговейно. И если нужно при этом какое-либо воспитательное воздействие, то только — *содействие* свободному росту жизни.

А для этого необходимо *не задерживать самопроизвольных движений и не навязывать чуждой воли*. Мы не имеем, конечно, в виду бесполезных или вредных поступков, которые необходимо *подавлять и уничтожать*.

* * *

Усвоение этого метода очень трудно для учителя, не подготовленного к научным наблюдениям, а особенно для того, кто привык к старым, деспотическим приемам обычной школы. Мой опыт в работе с такими учительницами показал мне, какое огромное расстояние отделяет эти два противоположных метода. Даже интеллигентная учительница, усвоив наш основной принцип, с большим трудом может провести его на деле. Она не умеет до конца проникнуться сознанием, что ее роль *пассивна* лишь с виду, как работа астронома, неподвижно сидящего у телескопа, между тем как миры вихрем вращаются в пространстве. Идею, что *жизнь идет сама собою* и что для изучения ее, для разгадки ее тайны или направления ее необходимо наблюдать и понимать ее, не вмешиваясь, — эту идею очень трудно действительно *усвоить и осуществить*. Учительницу слишком долго приучали быть единственным свободным и активным лицом в классе, обязанность которого заключается в подавлении всякой активности в детях. И когда эта учительница в «Доме ребенка» не может в первые дни добиться привычного для нее порядка и тишины, она растерянно оглядывается кругом, словно просит извинения у публики и призывает всех в свидетели своей невинности. Тщетно твер-

дим мы ей, что беспорядок в первые минуты неизбежен. И, наконец, когда мы принуждаем ее не делать ничего, а только наблюдать, она спрашивает, не лучше ли ей вовсе уйти, ибо какая же она теперь учительница!

Но, поняв, наконец, что ее обязанность — различать, какие поступки необходимо останавливать, а какие — только наблюдать, учительница старой школы начинает терзаться сомнениями, по силам ли ей это новое дело.

И в самом деле, неподготовленная учительница долгое время будет чувствовать себя неумелой, почти ошеломленной; и чем шире научная подготовка руководительницы и чем опытнее она в экспериментальной психологии, тем скорее *почувствует* она чудо раскрывающейся перед ней жизни. <...>

Так неразборчиво действовали и мои учительницы первые дни учения в «Домах ребенка». Они почти машинально удерживали детей в неподвижности, не *наблюдая* и не *различая* побуждений, которые они останавливали. Так, раз одна из наших девочек, собрав в кружок подруг и сама став в середину, о чем-то говорила им, сильно жестикулируя. Руководительница сейчас же подбежала к ней, придержала ее руки и велела ей молчать. Я же, наблюдая девочку, видела, что она играет в «учительницы» или в «мамы» с детьми, которых она учила творить молитву, креститься и т.п.; в ней проснулся уже инстинкт *руководительницы*.

Другой ребенок, обычно производивший беспорядочные и бесцельные движения и считавшийся ненормальным, однажды с выражением глубокой озабоченности начал переставлять столы. Его тотчас же остановили, так как он производил этим слишком много шума. А между тем это были первые *проявления координированных, целесообразных движений*, которые обнаруживали стремление ребенка — и его нужно было уважать.

Действительно, с тех пор ребенок становился спокойнее и выражал удовольствие, как все дети, всякий раз, как ему давали различные мелкие вещицы, которые он мог переставлять и раскладывать на своем столике.

Несколько раз случалось, что, когда руководительница укладывала в коробки употребленные материалы, одна девочка подходила к ней, подбирая вещи, с явным намерением подражать учительнице.

Первым движением руководительницы было отправить ребенка на место, отогнать его — «оставь, ступай на место!» А ведь девочка обнаружила этим свое желание быть полезной, и было бы лучше дать ей, скажем, поручение по хозяйству, урок порядка и т.п.

В другой раз, дети, смеясь и болтая, собрались в зале вокруг миски с водой, в которой плавало несколько игрушек. Среди них находился и мальчуган двух с половиной лет. Он оказался, конечно, позади всех, в полном одиночестве, явно сгорая при этом от любопытства. Я издали наблюдала его с большим интересом; сперва он придвинулся к детям и пытался ручонками протиснуться к миске, но скоро понял, что у него не хватит на это сил; тогда он остановил-

ся и стал озираться вокруг. Выражение мысли на его личике было необычайно интересно, и если бы у меня был при себе аппарат, я сфотографировала бы его.

Но вот он заметил стул и сразу решил, очевидно, придвинуть его к группе детей, а затем вскарабкаться на него. С сияющим надеждой личиком, он начал уже пробираться к стулу, но в эту минуту учительница взяла его очень грубо (или, быть может, по ее мнению, очень нежно) на руки и, подняв над головами других детей, показала миску с игрушками, восклицая: «Вот, милый; вот, бедняжка, смотри и ты!»

Без сомнения, ребенок, увидав плавающие игрушки, не испытал той радости, какую испытал бы, победив препятствия собственными силами. Желанное зрелище не могло принести ему никакой пользы, между тем как сознательные усилия развили бы его душевные силы. Учительница *помешала* ребенку воспитать самого себя, не дав ему взамен ничего.

Ребенок чувствовал себя уже победителем и оказался вместо этого бессильным в чужих объятиях. На его личике живое выражение радости, озабоченности и надежды, так заинтересовавшее меня, сменилось тупым выражением ребенка, знающего, что другие будут действовать за него.

Когда учительницы устали от моих замечаний, они впали в другую крайность и предоставили детям полную свободу. Дети лезли с ногами на столы, ковыряли пальцами в носу — учительницы не останавливали их и не запрещали им ничего. Я видела, как дети толкали друг друга и на лицах их проступала злоба — учительница не обращала на это никакого внимания. Тогда мне приходилось вмешиваться самой и показывать, с какой безусловной строгостью надо останавливать и мало-помалу искоренять в детях все дурное, чтобы ребенок умел ясно различать добро и зло.

Вот *отправная точка* дисциплины, приобретение которой — самое трудное для начинающей учительницы. Первое, что должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины, это — различие между *добром и злом*. И задача воспитателя следить, чтобы ребенок не смешивал добра с неподвижностью и зла с активностью, чем нередко грешила старая дисциплина. *Наша цель* — дисциплинировать для *деятельности*, для *труда и добра*, а не для *неподвижности, пассивности и послушания*. Класс, в котором дети движутся целесообразно, осмысленно и свободно, не совершая ничего грубого или резкого, кажется мне высоко дисциплинированным классом. <...>

Самостоятельность

Нельзя быть свободным, не будучи самостоятельным.

Поэтому первые *активные* проявления индивидуальной свободы с детских лет должны быть направляемы так, чтобы у ребенка постепенно вырабатывалась самостоятельность.

Маленькие дети с момента отнятия их от груди вступают на сложный путь независимости и самостоятельности.

Что такое отнятый ребенок? В сущности, — он становится уже независимым от груди матери. Вместо этого единственного источника питания он пользуется теперь разного рода пищей. Источники его существования увеличились, и он может до некоторой степени даже выбирать себе пищу, между тем как прежде его ограничивали одним молоком матери.

Однако он все еще зависим, ибо он не умеет ходить, не умеет самостоятельно одеваться и умываться, не умеет *просить* о чем либо языком ясным и удобопонятным. В этот период он еще в значительной степени зависит от всех окружающих его. Но в возрасте трех лет ребенок мог бы во многом проявлять свою *самостоятельность* и свободу.

Мы еще не вполне усвоили высокую идею самостоятельности, потому что сами еще живем в *рабских* социальных формах. В этой стадии цивилизации, которая терпит прислугу, не может еще пустить корней и не может свободно развиваться та *форма жизни*, в которую входит понятие *самостоятельности*. Так в эпоху *рабства* было искажено и затемнено самое понятие свободы.

Наши слуги не зависят от нас, — вернее, мы зависим от них. <...>

Часто мы считаем себя самостоятельными только потому, что нами никто не распоряжается, а наоборот, мы распоряжаемся другими; но барин, которому необходимо звать на помощь слугу, в сущности не самостоятелен, потому что он связан своей собственной подчиненностью и зависимостью от слуги. <...>

В действительности *тот, кому служат, ограничен* в своей зависимости. Основой человеческого достоинства людей будущего будет сознание: «я не желаю услуг, потому что я не считаю себя бессильным». Необходимо усвоить эту мысль, чтобы сделаться действительно *свободным* человеком.

Всякая педагогическая мера, пригодная для воспитания маленьких детей, должна *облегчать* детям путь к самостоятельности. Мы должны учить их ходить без посторонней помощи, бегать, подниматься и опускаться по лестницам, подбирать оброненные вещи, самостоятельно одеваться, мыться, произносить отчетливо слова и точно выражать свои желания. Мы должны, наконец, развивать в детях умение добиваться своих целей и стремлений. Все это необходимо для выработки независимости и самостоятельности в них. Обыкновенно мы *прислуживаем* детям, и это так же вредно и ошибочно, как если бы мы прямо *заглушали* в них полезную самостоятельную деятельность. Мы обращаемся с ними, как с куклами; мы умываем их и кормим совершенно так же, как это делают с куклами. И ни на минуту не задумываемся над тем, что *если ребенок чего-нибудь не делает, то он, очевидно, не знает, как это делать*. А ведь он должен будет потом многое уметь, и природа недаром снабдила его физическими средствами для выполнения этого и умственными способностями для изучения средств к выполнению. Наш долг по отношению к ребенку заключается именно в том, что мы должны *помочь*

ему овладеть всеми полезными для этого средствами. Мать, из своих рук кормящая ребенка и не приучающая его самостоятельно держать ложку и открывать рот, не приучающая его хотя бы смотреть на то, как сама она это делает, — дурная мать. Она оскорбляет достоинство человека в своем ребенке, она обращается с ним, как с неживой куклой, а между тем это — человек, вверенный природой ее попечениям.

Всякий понимает, что *обучение* ребенка самостоятельно есть, умываться и одеваться — гораздо дольше и труднее, что эта работа требует неизмеримо больше терпения, чем если самому кормить, умывать и одевать ребенка. Но первое — *работа* воспитателя, а второе — легкий, но низменный труд слуги. И если этот труд легче для матери, — он крайне вреден для ребенка, потому что препятствует развитию его жизнедеятельности, вреден по своим последствиям не только теперь, в детские годы ребенка, но и в дальнейшей жизни взрослого человека. Барин, у которого слишком много слуг, не только впадает все в большую зависимость от них и становится их рабом, но сами мышцы его ослабевают от бездеятельности и в конце концов утрачивают свою природную способность к работе. Ум человека, ничего не делающего для удовлетворения своих собственных нужд и требующего их удовлетворения от других, становится тяжелым и неповоротливым. И если в нем когда-нибудь проснется совесть, и он прозреет и захочет вернуть себе свою самостоятельность, он убедится, что для этого у него не осталось уже сил. Вот о чем следовало бы помнить родителям из привилегированных классов.

Все это — бесполезная, излишняя помощь, которая служит только препятствием к развитию природных сил человека. <...>

Упразднение наград и наказаний

Достаточно принять к руководству наши принципы, и упразднение наград и наказаний явится естественным выводом из этого.

Человек, дисциплинированный свободой, начинает сознавать ту истинную — и единственную свою награду, которую никто не может отнять у него, — рост его человеческих сил и внутреннюю свободу души.

Мне самой часто приходилось изумляться, до какой степени справедлива эта истина.

В первый месяц нашей работы в «Доме ребенка» руководительницы еще не умели проводить в жизнь наших педагогических принципов свободы. Особенно одна из них в мое отсутствие всячески старалась *исправить* мои идеи, вводя некоторые привычные ей приемы воспитания. Так однажды, явившись неожиданно, я застала такую картину: у одного из самых способных наших мальчиков на груди был приколот большой белый бант с греческим крестиком, а другой мальчик был посажен в кресло, демонстративно выдвинутое на середину комнаты.

Первый был награжден, а второй — наказан. Учительница, по крайней мере в моем присутствии, не вмешивалась в дело, и положение оставалось таким, каким я его застала. Я промолчала и спокойно стала наблюдать за происходящим. Ребенок с крестом ходил по комнате, переносил различные предметы для занятий со своего столика на стол учительницы и обратно. Все это он проделывал очень старательно и охотно. Ему приходилось всякий раз проходить мимо своего наказанного товарища. Серебряный крестик сорвался с ленточки и упал на пол. Мальчик, сидевший в кресле, поднял его, оглядел со всех сторон и затем сказал: «Смотри, что ты потерял». Тот обернулся с видом полного равнодушия, на лице его было написано: «Не мешай мне». — «А мне какое дело?» — ответил он. — «Ну так я возьму его себе», — заявил наказанный мальчик. Тот только торопливо ответил: — «Надевай» — таким тоном, который ясно говорил: «И оставь меня в покое».

Тогда наказанный приладил крест у себя на груди так, чтобы его хорошо было видно, поудобнее расположился в креслице и с видом полного удовлетворения облокотился на ручки. Так это мы и оставили, — и поступили правильно. Эта побрякушка могла удовлетворить ребенка наказанного, но не активного ребенка, всё удовольствие которого в живой деятельности и работе.

Раз как-то я взяла с собой в другой уже «Дом ребенка» одну даму. Она не могла нахвалиться нашими детьми и, наконец, в их присутствии раскрыла принесенную с собой шкатулку, показала им несколько блестящих медных медалей на красных ленточках и объяснила: «Учительница повесит эти медали на грудь тем из вас, кто будет умницей». Я промолчала, так как не обязана была воспитывать эту даму в духе наших методов. Учительница приняла шкатулку. Тогда один из самых способных наших мальчиков, лет четырех, до сих пор спокойно сидевший за первым столиком, наморщив лобик, с протестующим видом несколько раз крикнул: «Не мальчикам! Не надо мальчикам!»

Какое откровение! Этот мальчуган уже понимал, что он из числа самых лучших, хотя никто ему этого не говорил, и он не захотел этой оскорбительной награды. Не зная, как оградить свое достоинство, он призвал на помощь превосходство мальчика.

Что касается наказаний, то мы не раз сталкивались с детьми, которые беспокоили других, не обращая никакого внимания на наши увещания. Таких детей мы немедленно подвергали медицинскому исследованию, но чаще мы обращались с ними, как с нормальными. Тогда мы ставили столик в углу комнаты, и этим изолировали беспокойного ребенка. Поместив его в креслице, мы сажали его так, чтобы он мог видеть всех своих товарищей, и давали ему игрушки и предметы, которые он желал.

Эта изоляция почти всегда успокоительно действовала на ребенка. Со своего места он мог видеть товарищей, работающих вместе, мог наблюдать, как они делают свое дело; и этот предметный урок был гораздо действеннее, чем все слова и поучения учительницы.

Мало-помалу он приходил к убеждению, что выгоднее быть в компании с другими, и у него рождалось желание работать, как другие. Таким путем нам удалось дисциплинировать всех тех детей, которые вначале казались неукротимыми.

Изолированного ребенка мы всегда окружали особенной заботливостью, как бедного или больного. Я сама, входя в комнату, прежде всего направлялась к нему, лаская его и ухаживая за ним, как за младенцем. Потом уж я подходила к другим, интересовалась их работой и расспрашивала их, обращаясь с ними, как со взрослыми. Не знаю, что происходило в душе этих изолированных детей, но только метаморфоза с ними всегда происходила полная и прочная. И впоследствии они гордились тем, что научились работать, вести себя, как следует, и больше других проявляли нежность и привязанность ко мне и к учительнице. <...>

Александр Петрович Нечаев (1870—1948 гг.)

Александр Петрович Нечаев, психолог, возглавлявший экспериментальное направление в дореволюционной педагогической психологии, организатор первой в России лаборатории экспериментальной педагогической психологии, родился в Петербурге в семье дворянина Петра Ивановича Нечаева, который служил инспектором духовной семинарии. Стал семинаристом и Александр, получив прекрасное среднее образование. Духовный сан не привлекал молодого А.П. Нечаева, и для продолжения образования он выбрал Петербургский университет, историко-филологический факультет, где читались лекции по психологии (1890 г.).

После окончания университета он был оставлен при нем для подготовки к профессорскому званию, а весной 1897 г. был зачислен в штат в должности приват-доцента и начал читать свой первый курс по истории психологии первой половины XIX в. Через год университет командировал А.П. Нечаева в Германию для стажировки в Геттингенском и Йенском университетах. После стажировки ученый начинает читать курс по педагогической психологии в Петербурге.

Подчеркивая необходимость сближения психологических исследований и педагогической практики, А.П. Нечаев пытался построить педагогику на основе психологии, рассматривая ее как прикладную психологию. Новые подходы ученого вызвали острую полемику на Всероссийских съездах по педагогической психологии (1906, 1909 гг.) и экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916 гг.), организатором которых он являлся. Новые взгляды на воспитание необходимо было, по мнению А.П. Нечаева, пропагандировать в обществе и учительской среде. Этому в первую очередь служили курсы для народных учителей, чтение лекций в различных городах страны.

После Октябрьской революции А.П. Нечаев работал в научных учреждениях и вузах Москвы. В своей научной работе он значительное внимание уделял исследованию проблем памяти и индивидуальных различий, заложил основы новых, по сути, направлений в психологии, таких как психология спорта, авиационная психология, психология творчества, психофизиологический контроль труда и отдыха шоферов и т.д. Все исследования имели экспериментальную основу и продолжали традиции Нечаевской научной школы, выработанные в дореволюционное время.

Среди конкретных исследований наиболее существенное значение имеют разработка методов психологического обследования детей дошкольного возраста с целью различения умственной отсталости и педагогической запущенности, методов массового обучения грамоте при помощи кино, радио, театра, оценки с психофизиологической точки зрения разных видов физических упражнений, исследований психической утомляемости и др. В этот период им были опубликованы книги «Психологический метод обучения чтению» (1923 г.), «Психология школьного коллектива» (1928 г.), «Психология технического изобретательства» (1929 г.), «Сила воли и средства ее воспитания» (1929 г.), «Психическое утомление» (1929 г.) и др.

В 1935 г. на основании ложного доноса А.П. Нечаев был осужден и сослан в Семипалатинск (Казахстан). Аресту предшествовала кампания клеветы и нападок в печати, после чего ученого обвинили в контрреволюционной пропаганде, и он получил срок — 5 лет. В Семипалатинске А.П. Нечаев состоял научным руководителем областного Института физических методов лечения, консультантом психиатрической больницы, детской амбулатории, методистом и директором дома санитарного просвещения, а с 1944 г. — профессором психологии и заведующим кафедрой педагогики Семипалатинского педагогического института. Здесь он закончил свой научный труд «Система психофизиологических синдромов», над которым работал фактически 40 лет. В 1944 г. А.П. Нечаев был утвержден ВАК СССР в степени доктора педагогических наук. В 1946 г. его кандидатура была выдвинута в действительные члены АПН РСФСР (выборы не состоялись).

Там же, в Семипалатинске, в 1948 г. А.П. Нечаев умер.

Ниже печатаются главы из книги А.П. Нечаева «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения». Первое издание книги вышло в свет в Санкт-Петербурге в 1901 г.

А.П. НЕЧАЕВ

СОВРЕМЕННАЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ЕЕ ОТНОШЕНИИ К ВОПРОСАМ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ¹

<...>

XIV. К вопросу о психологическом эксперименте в его отношении к обычным приемам школьной оценки интеллектуальной сферы учащихся

Много раз отмечалось, что каждый педагог поневоле должен быть практическим психологом. Нельзя успешно вести дело обучения, совершенно не считаясь с душевным миром учащихся и не понимая хотя бы самых основных законов, им управляющих.

Наблюдение чужой душевной жизни — процесс очень трудный. Самые добросовестные, чуткие и даже психологически подготовленные педагоги могут допускать серьезные ошибки при оценке душевных состояний и психических особенностей своих питомцев. В виду этого следует признать очень важной задачей педагогической психологии выяснение объективной ценности обычных приемов школьной оценки интеллектуальной сферы учащихся.

Эта задача очень трудна. К ее разрешению придется подходить многими и разнообразными путями. <...> Первым примером в этом направлении может быть вопрос об отношении детей к чтению книг, как показателю особенностей их интеллектуальной сферы.

Мною было выбрано четыре мальчика (в возрасте 8—9 лет) из учеников Коммерческого училища Общества Экспериментальной Педагогики. Каждому из детей (в одиночку) прочитывалось по четыре рассказа, причем первый из этих рассказов был фантастического характера (Майн Рид), второй — лирического (пересказ одного из стихотворений Надсона), третий — научного (описание машины) и четвертый — бытового (Аксаков). Все рассказы были вполне закончены, неизвестны данным детям, удобопонятны для них, приблизительно одинаковой длины (около 24 фраз, за исключением рассказа лирического содержания, состоявшего из 13 фраз) и изложены в коротких предложениях.

После прочтения каждого рассказа ребенок должен был вслух пересказать все то, что ему удалось из него запомнить. Этот пересказ точно регистрировался.

Затем наблюдатель спрашивал: не хочет ли ребенок что-нибудь спросить по поводу прочитанного? Не читал ли он чего-нибудь похожего на этот рассказ? Нравится ли ему такое чтение и, если нравится, то — почему? Все ответы, конечно, точно записывались.

¹ Нечаев А.П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения: Изд. 3. Пг.: Типография П.П. Сойкина, 1917. С. 258—270.

Продолжительность каждого сеанса чтения и опроса не превышала 1/2 часа.

При обработке материала обращалось внимание: 1) на *полноту* воспроизведения прочитанных рассказов, 2) на *склонность* испытуемых к буквальному воспроизведению данного им словесного материала, 3) на количество *вопросов*, предложенных по поводу прочитанного, 4) на склонность испытуемых *сопоставлять* только что прочитанное с тем материалом, который был им известен раньше, 5) на большее или меньшее число *ошибок* при воспроизведении прочитанного и 6) на большую или меньшую степень внимания, вызванного чтением рассказов *различного содержания*.

1. Полнота воспроизведения прочитанного определялась процентным отношением правильно воспроизведенных фраз ко всему количеству фраз, заключавшихся в данных рассказах. При этом правильно воспроизведенными считались все фразы, содержание которых передавалось ребенком (буквально или своими словами) без искажения их смысла.

2. Склонность испытуемых к буквальному воспроизведению данного им словесного материала определялась процентным отношением буквально воспроизведенных фраз ко всему числу фраз, правильно воспроизведенных испытуемым. При этом под «буквально воспроизведенными» фразами подразумевались и те фразы, которые были воспроизведены буквально, хотя и не целиком (т.е. хотя и не полностью, но без замены данных слов своими собственными выражениями).

3. Количество вопросов, предложенных по поводу прочитанного, определялось процентным отношением числа фраз, вызвавших вопросы, ко всему числу правильно воспроизведенных фраз.

4. Склонность испытуемых к сопоставлению данного материала с прежде прочитанным определялась процентным отношением фраз, вызвавших воспоминание о прежде прочитанном, ко всему числу правильно воспроизведенных фраз.

5. Число ошибок при воспроизведении прочитанного определялось отношением ошибочно воспроизведенных фраз к числу фраз, воспроизведенных правильно.

6. Для определения степени внимания, вызванного рассказами различного содержания, употреблялся следующий прием. Прежде всего определялся процент количества фраз, правильно воспроизведенных каждым ребенком из каждого данного рассказа. Затем вычислялось среднее арифметическое из всех чисел, выражающих процентное количество фраз, правильно воспроизведенных всеми испытуемыми из каждого рассказа определенного содержания. Таким образом устанавливалось среднее арифметическое процентное количество фраз, правильно воспроизведенных всеми испытуемыми из рассказа научного содержания, фантастического, бытового и лирического. Сравнивая с этими «нормами» процентное количество фраз, правильно воспроизведенных каждым испытуемым из каждого рассказа в отдельности, можно было судить о том, насколько этот процесс воспроизведения определялся содержанием данного рассказа.

Наблюдения над процессом чтения избранных четырех детей дали следующие результаты (табл. CLXVI).

Изучение этой таблицы прежде всего показывает, что ученики, выбранные для наблюдений, оказались очень типичными. Один из них (№ 1) обнаружил особенное внимание к чтению научного характера, другой (№ 2) — к рассказам фантастического и лирического содержания, третий (№ 3) — к бытописанию, а четвертый (№ 4) не обнаружил особенного интереса ни к одному из данных ему рассказов. Соответственно этому обнаружились и различные индивидуальные особенности их при опросах, сопровождавших чтение.

Таблица CLXVI

Испытуемые		1	2	3	4
1. Полнота воспроизведения прочитанного		73	46	24	54
2. Склонность к буквальному воспроизведению		13	0	20	7
3. Количество предложенных вопросов		10	11	0	11
4. Сопоставление с прежде прочитанным		8	30	40	31
5. Число ошибок при воспроизведении прочитанного		1	23	65	7
6. Степень внимания, вызванная рассказами различного содержания (разница с нормой)	Фантастического	—6	+27		
	Лирического				
	Научного				
	Бытового				

Чтобы точнее прокомментировать полученные таким путем данные, над всеми этими учениками был произведен ряд особых психологических экспериментов, которые состояли в следующем.

1. Определение быстроты зрительных восприятий. При помощи тахистоскопа* устанавливалось время, необходимое для восприятия 4—5 букв из данных 8 букв.

2. Определение степени осмысленности восприятия при помощи сравнения количества букв, воспринятых (в тахистоскоп) в бессмысленных и осмысленных сочетаниях.

3. Определение скоростей слуховой и зрительной реакции, как простой, так и с различием двух сигналов.

4. Исследование зрительной и слуховой памяти посредством запоминания слогов, не имеющих смысла, при помощи упрощенного аппарата Мюллера. Воспроизведение данных впечатлений происходило и непосредственно после заучивания, и (неожиданно для испытуемого) через значительный промежуток времени.

5. Исследование характера **суждений** (по методу Г.И. Россолимо), причем обращалось внимание на **правильность и уверенность** суждений, составленных испытуемыми.

6. Исследование **памяти на слова и числа**. Форма опыта состояла в непосредственном воспроизведении рядов из 12 чисел или слов разного значения, воспринятых в слуховой форме через 5 секунд одно после другого. Опыт повторялся с разным материалом несколько раз в течение дня.

7. Определение различной степени **концентрации внимания** при восприятии чисел и слов. Средством для этого было наблюдение над количеством впечатлений, правильно воспроизведенных испытуемыми из числа членов ряда, воспринятых **подряд**.

8. Определение изменений психической работоспособности (под влиянием целого ряда факторов, из которых особенное значение имеют *упражнение и утомление*) при помощи установки разницы в количестве слов, запоминаемых испытуемыми (при равных прочих условиях) в разное время учебного дня.

9. Определение податливости *прямоу и косвенному внушению*.

10. Определение *характера ассоциаций* и степени *оригинальности* их.

При сопоставлении результатов исследования по всем этим методам детей, подвергшихся наблюдению в отношении чтения, оказалось следующее.

1. Наибольшая полнота воспроизведения прочитанного, а также наименьшее количество ошибок при этом оказались у детей, обнаруживших большую память на слоги и слова и обладающих большим объемом внимания. <...>

2. Склонность к буквальному воспроизведению прочитанного обнаружилась у детей, обладающих продолжительностью хранения в памяти. <...>

3. Отсутствие вопросов по поводу оказалось связанным со слабыми внутренними ассоциациями и малой их оригинальностью. <...> Неравномерное внимание к рассказам разного содержания было связано с характерными особенностями интеллектуальной сферы испытуемых.

4. а) Чтение рассказа научного содержания привлекло особенное внимание ребенка, обладающего высокой памятью на слоги, большой восприимчивостью (насколько она обнаружилась при тахистоскопических опытах) и развитыми осмысливающими процессами.

б) Фантастический и лирический рассказы привлекли внимание ребенка, обладающего наибольшей оригинальностью ассоциаций и подверженного наибольшему влиянию предшествовавшего момента при тахистоскопических опытах.

с) Бытовой рассказ привлек внимание ребенка, обладающего наибольшей продолжительностью хранения в памяти полученных впечатлений и наибольшей разницей в скорости простой и сложной реакции.

д) Отсутствие ярко выраженного интереса к какому-либо рассказу замечено у ребенка с большой податливостью прямоу вну-

шению быстрой простой реакцией и со слабым влиянием предшествовавшего момента при тахистоскопических опытах.

Эта эскизная работа даст пример того, в каком направлении возможно было бы в дальнейшем пользоваться экспериментально-психологическими исследованиями для более глубокой оценки результатов планомерного наблюдения над чтением учащихся и другими видами их учебной работы.

Теперь приведу пример приложения экспериментально-психологических методов к оценке тех общих психологических характеристик учащихся, которые неизбежно составляют учителями на основании ряда впечатлений обычной учебной жизни. Каждый учитель склонен характеризовать своих учеников как «успевающих» или «неуспевающих», «внимательных» или «невнимательных», «интересующихся» или «не интересующихся» его предметом преподавания. На что фактически указывают эти обозначения? Какими психологическими основаниями невольно руководствуются учителя, признавая за своими учениками «успех», «внимание» или «интерес» к учебному делу.

Желая хоть несколько уяснить этот вопрос, я еще в 1910 году произвел следующий опыт.

Учащим экспериментальной школы при Педагогической Академии (ныне Коммерческое Училище Общества Экспериментальной Педагогики) было предложено охарактеризовать группу учащихся в 30 человек с точки зрения их «успешности», «внимательности» и «интереса к предмету». <...>

При первоначальной обработке результатов все испытуемые были разделены на отдельные группы, причем в каждую группу вошли дети одного возраста и пола. Для каждой группы детей было определено среднее арифметическое, взятое из средних результатов психологических опытов, произведенных над каждым отдельным испытуемым данной группы. Затем, по сравнению с этой «нормой», каждый испытуемый был отмечен как соответствующий этой норме, превышающий ее или стоящий ниже ее. При оценке общего физического развития учащихся исходным пунктом служило процентное отношение объема грудной клетки к росту. При оценке степени «успешности», «внимания» и «интереса» бралось количество учителей, отметивших в данном ученике одно известное качество. Соединив в одну группу всех учащихся, которые были признаны учителями как наиболее внимательные, я сопоставил результаты произведенных над ними наблюдений с данными, полученными при наблюдении остальных учащихся. При этом оказалось, что первая группа отличается от второй; лучшим физическим развитием <...> большей осмысленностью восприятий, насколько оно выяснилось при тахистоскопических исследованиях <...> большей податливостью косвенному внушению при слабой податливости прямому и несколько большим развитием зрительной и слуховой памяти при меньшем развитии памяти моторной. Среди «внимательных» оказалось на 21% меньше, чем среди «невнимательных», детей, которые, по отзывам воспита-

тельниц, отличались неустойчивым настроением и слабой волей. «Успешных» среди «внимательных» оказалось на 40% больше, чем среди «невнимательных», а «интересующихся» больше на 32%.

Все эти данные, в общем, недурно согласуются между собою. В особенности интересно совпадение характеристик учителей с данными опытов над объемом внимания и осмысленностью восприятия. Но, с другой стороны, вызывает недоумение, что среди «внимательных» учеников отчего-то оказалось очень мало лиц с развитой памятью на движения. Психологически невозможно объяснить связь состояний внимания с преимущественным развитием зрительной и слуховой памяти, при понижении памяти моторной. Однако, если стать на точку зрения учителя, наблюдающего «внимание» своих учеников, то дело может значительно разъясниться. Моторики, как известно, обнаруживают склонность к обилию движений, — и эти невольные движения (далеко не всегда исключаяющие состояние внимания) часто учитываются учителями как признак рассеяния.

Сравнивая результаты исследования учащихся, которые были аттестованы учителями как выдающееся по своим успехам, с результатами испытания остальных исследованных нами детей (того же пола, возраста и учебного заведения), мы находим, что «успевающие» ученики отличаются большей быстротой слуховой реакции (в группе «успевающих» оказалось на 33% больше, чем в группе учеников, не отнесенных к успевающим, лиц с быстротой слуховой реакции выше среднего), большим развитием двигательной памяти, большей быстротой зрительной реакции и большей памятью на слова, при пониженной зрительной памяти. Лиц с физическим развитием выше среднего среди «успевающих» оказалось больше на 13%.

Вдумываясь в эти данные, мы видим, что опрошенные нами учителя склонны были считать наиболее «успевающими» детей с быстрой реакцией и хорошей памятью на слова. Лица, у которых зрительная память преобладала над слуховой и двигательной, оказывались в данном случае в менее выгодном положении, так как известно, что время реакции лиц зрительного типа, в среднем, медленнее, чем у лиц моторно-слухового типа памяти.

Сравнивая результаты исследования учащихся, которые были аттестованы учителями как особенно *интересующиеся* учебной работой, с результатами исследования остальных наших испытуемых, мы находим, что первая группа отличается от второй большим объемом внимания <...> большей быстротой слуховой и зрительной реакции, большей памятью на числа и слова, лучшим физическим развитием и большей зрительной памятью на слоги, а с другой стороны, меньшей осмысленностью восприятий, меньшей податливостью косвенному внушению и меньшей оригинальностью ассоциаций.

Здесь получается ясная картина той иллюзии, в которую невольно впади учителя, намечая из своих воспитанников наиболее «интересующихся». Вместе с тем ясны и психологические основы этой иллюзии: напряженное внимание ученика, быстро потом возвращающего учителю его же собственные слова хотя без всякой перера-

ботки, но и без сильного искажения, принимается за выражение внутреннего интереса.

Из этих скромных справок можно видеть, что, сопоставляя психологические характеристики учащихся, делаемые учителями, с данными экспериментально-психологических исследований, мы научаемся лучше разбираться в объективной ценности этих характеристик и глубже понимать основы тех недоразумений, которые могут возникать в подобного рода случаях. <...>

Интересно также, в общих чертах, представить себе возможность помощи, которую могла бы оказать экспериментальная психология при оценке отношения способностей учащихся к усвоению разных учебных предметов, как с точки зрения преподавателя, так и с точки зрения самого ученика. Известно, что не всегда ученики, отмечаемые преподавателями, как особенно успешно идущие по его предмету, действительно имеют большую склонность к этим занятиям. Бывает и наоборот: ученики, искренно любящие известный учебный предмет, игнорируются преподавателем этого предмета. Чем объяснить это расхождение? Выяснение психологической стороны этого вопроса могло бы иметь большую практическую важность.

Для иллюстрации своей мысли я приведу несколько данных.

Тем же самым 30 учащимся, над которыми были произведены описанные выше опыты, было предложено написать название того учебного предмета, которым легче и приятнее заниматься. С другой стороны, учителям было предложено назвать учащихся (из той же группы в 30 человек), которые особенно хорошо идут по данному предмету. По сравнению результатов оказалось, что показания учащихся и учащихся в этом отношении далеко не всегда совпадают. Так, напр., некоторые ученики, заявлявшие, что для них самый легкий и приятный предмет — русский язык, не были отмечены преподавателем русского языка в числе успевающих по его предмету. И обратно: оказались некоторые из успевающих по русскому языку, которые сами не отметили этот предмет как особенно приятный и легкий. Для выяснения психологических основ таких несовпадений я соединил в одну группу всех, кто был отмечен преподавателем русского языка, как особенно успевающий, и сравнивал психологические особенности этих учащихся (насколько они обнаружились при наших экспериментах) с психологическими особенностями тех наших испытуемых, которые не были отмечены преподавателем в качестве успевающих по русскому языку. Оказалось, что в первой группе на 89% больше (в сравнении со второй группой лиц, обнаруживших высокую напряженность внимания, на 67% больше лиц с высокой памятью на слова, на 55% — с высокой осмысленностью восприятия, правильностью суждений и выдающейся скоростью зрительной реакции и на 44% — с высокой памятью (зрительной, слуховой и двигательной). Когда подобным же образом была произведена группировка тех же учащихся на основании их собственных показаний, то в группе признавших русский язык особенно легким и приятным предметом, оказалось (в сравнении с другою группой) на 33% боль-

ше лиц, обнаруживших высокую напряженность внимания, на 50% — с высокой памятью на слова, осмысленностью восприятия, правильностью суждений и высокой двигательной памятью, на 42% — с выдающейся скоростью зрительной реакции и высокой слуховой памятью и только на 26% — с сильной зрительной памятью. Таким образом главная разница в психологических особенностях учащихся, успевающих по русскому языку, — с точки зрения преподавателя и самих учеников, — состоит в разной степени напряженности их внимания, а также в разной скорости зрительной реакции и разном уровне развития зрительной памяти, причем в развитии других сторон интеллекта, захваченных нашими опытами, в обеих группах обнаружилась большая аналогия. Невольно возникает вопрос: не замечается ли в методе преподавания данного учителя преобладания таких приемов, которые делают работу учащихся чересчур напряженной и мешают удовлетворять требования преподавателя тем, кто хотя по качеству своей интеллектуальной структуры и соответствует содержанию данного учебного предмета, но не отличается особой способностью к напряженному вниманию. Нарождается и другой вопрос: не отдает ли преподаватель невольного предпочтения таким приемам обучения, которые основываются на чисто зрительной памяти? Здесь кстати будет сообщить, что данный преподаватель, по нашим исследованиям, сам оказался обладающим высокой зрительной памятью, и весьма вероятно, что именно этот вид памяти невольно был положен им в основу своих излюбленных приемов преподавания.

Фриц Гансберг (1871—1950 гг.)



Один из активных сторонников идей свободного воспитания немецкий педагог Фриц Гансберг родился в г. Бремене в 1871 г. После окончания учительской семинарии Ф. Гансберг начал преподавать в народной школе, где учился сам, и проработал в ней вплоть до выхода на пенсию.

Наряду с преподавательской деятельностью Ф. Гансберг принимал активное участие в общественно-педагогической жизни Германии. Он многократно выступал на разнообразных учительских съездах и конференциях, читал публичные лекции, поддерживал тесные контакты с университетскими профессорами, занимавшимися педагогической проблематикой. Ф. Гансберг входил в число членов организации «Немецкий союз ручного труда для мальчиков», состоял во многих германских и международных профессиональных ассоциациях.

Уже в начале XX в. Ф. Гансберг начал выступать с резкой критикой устройства школы, существовавшей в Германии в то время. За это он неоднократно подвергался преследованию властей вплоть до судебных разбирательств.

Старую школу Ф. Гансберг критиковал прежде всего за жестко регламентированный учебный процесс, не позволявший ни ученику, ни учителю проявить «творческую самостоятельность»; за то, что она совершенно не отвечала настоящим интересам учеников. Эта школа, возникнув в эпоху домашнего производства, когда умения и навыки, связанные с будущей трудовой деятельностью, ребенок получал дома, стала книжной, словесной, оторванной от реальной жизни. С точки зрения Ф. Гансберга, это совершенно недопустимо в условиях технического прогресса, когда вся трудовая деятельность людей происходит на фабриках или заводах, поскольку может привести к тому, что молодежь окажется вообще неспособной к включению в мировой цивилизационно-культурный процесс.

Несмотря на активную пропаганду ручного труда в школах, целью школы Ф. Гансберг полагал исключительно умственное развитие. Исходя из этого, он считал необходимым провести реорганизацию школы, коренным образом изменить методы обучения и воспитания. В основе обучения в школе должно лежать свободное творчество учителя, научное же обоснование методов, с точки зрения Ф. Гансберга, имеет второстепенное значение. Среди всех методов обучения он выделяет рассказ, связанный с конкретной ситуацией, живые беседы с учащимися, сочинения на свободные темы.

Ф. Гансберга причисляют к числу теоретиков трудовой школы, однако в этом отношении его позиции выглядят непоследовательно и иногда противоречиво. Ф. Гансберг видит значение труда в школе лишь с точки зрения расширения кругозора учащихся, подчеркивая при этом совершенно различное значение умственного и физического труда для развития человечества. Под трудом же Ф. Гансберг прежде всего понимал познавательную деятельность учащихся.

Ф. Гансберг являлся активным пропагандистом популярной детской литературы. Сам он составил многочисленные книги для чтения, хрестоматии, пособия по развитию речи. Его педагогические труды представляют собой многочисленные статьи и выступления собранные им в двух основных трудах — «Творческая работа в школе» (1911 г.) и «Педагогика» (1920 г.).

Ф. Гансберг скончался в своем родном городе Бремене в 1950 г., войдя в историю педагогики как один из инициаторов реформ образования в Германии в духе идей свободного воспитания и трудовой школы.

Ниже приводится фрагмент из работы «Педагогика», переведенной на русский язык в 1921 г.

Ф. ГАНСБЕРГ

ПЕДАГОГИКА

Призыв к самостоятельности в преподавании¹

<...> Будет ли и в будущей школе поставлено на первый план образование ума, или же физическое развитие и практическая работа будут признаны вполне равноценными с умственной и теоретической?

«Книга, — говорит Роберт Зейдель, — в высшей степени важный проводник культуры, но не основа ее. В основе культуры лежит ручной труд, который доставляет пищу, жилище и одежду всем, в том числе и мыслителю и автору книги».

А у Кершенштейнера есть такая фраза:

«Нам нужен труд, ибо не книга проводник культуры, а труд, самоотверженная, бескорыстная работа на пользу человечества или же служение высокой истине».

¹ Гансберг Ф. Педагогика. Призыв к самостоятельности в преподавании: Пер. с нем. Пг.: ГИЗ, 1921. С. 14—36.

Можем ли мы согласиться с таким противопоставлением книги работе? Не останемся ли мы при своем прежнем мнении, что книга — есть концентрированный труд?

Изучая историю, мы видим, что школы в жизни народов возникали лишь тогда, когда в человеческой общине накапливалась уже значительная сумма опыта и знаний, которые не могли быть усвоены каждым из членов ее в отдельности, но при помощи известных приспособлений могли быть собраны в одном месте. Иными словами: когда духовная жизнь общины всюду ощутительно врывается в жизнь отдельной личности; когда собственный опыт и навыки оказываются недостаточными; равно как и опыт соседей (например, в случае болезни), а требуются опыт и знания, накопленные многими поколениями. Словом, без совместной умственной жизни возникновение школ немыслимо. Школа, воспитывая ум, даст ему господство над материей, над силами природы, а также, разумеется, и над людьми, которые не посещали школы. Школы появляются лишь тогда, когда уже имеется письменность, книги, духовная культура.

Само собой и в области ручного труда наблюдается то же. Кузнец считает себя мастером лишь до тех пор, пока не ощутит необходимости пополнить свои знания опытом других мастеров кузнечного дела. Тогда он идет странствовать по свету, попутно учась у других кузнецов. Но в школу учиться идет лишь тогда, когда накопленные цеховые знания и навыки все сведены в одно целое, собраны и записаны в книге.

Итак, смысл общеобразовательной школы в том, чтобы ознакомить учащегося с общим духовным достоянием его народа, в том числе и с книгами, в которых записаны сложенные этим народом песни и легенды, правила жизни и государственные законы, наблюдение над природой, открытия и изобретения. Это навсегда остается главной и высшей целью нашей школы. Соответственно этому и в школе будущего центральным местом все же останется класс с его скамейками, пюпитрами, с его кафедрой и — все теми же голыми стенами; этот центральный пункт и в дальнейшем будет воздействовать на все другие, расположенные по периферии: дух будет указывать пути практической работе.

Это вполне соответствует и тем рангам, которые умственный и физический труд занимают в рамках общей культуры человечества. Мы не можем признать за физическим трудом совершенно одинаковое значение с умственным трудом для развития человечества. Ум всегда идет впереди физики: он первый ставит цели и задачи и привлекает тело к содействию для их осуществления. Даже и у первобытного человека, постепенно, прикладывая один камень к другому, создавшего впервые молоток, должна была быть какая-нибудь, хотя бы неясная, цель во всех его пробах, — цель, выдуманная его умом, но никоим образом не извлеченная им из мертвого камня. Изобретатель должен уметь провидеть будущее, делать абстрактные выводы из случайных наблюдений над материей и концентрировать явления вокруг объединяющей идеи. Творческим труд человека в

мастерской может быть в том лишь случае, когда ум его богат и гибок, полон конкретных образов. Планомерное воспитание изобретателей — вот в чем высшая цель обучения ремеслам. Если, дав ребенку в руки материалы и орудия работы, мы в то же время подольше оставим ему подвижность и богатство выдумки, присущие играм раннего детства, тогда и работа его в учебной мастерской будет достигать главной своей цели — через посредство руки воспитывать ум. И в этом смысле друзья школы должны всячески пропагандировать такое практическое обучение.

Эти последние соображения незаметно вводят нас уже в область внутренней реформы школы, стремящейся к проведению трудового принципа и в области воспитания духа. И здесь также преобразовательное движение поставило множество проблем, которые не легко собрать воедино, тем более что заинтересованные лица, учителя, все больше и больше расширяют их. Во всех проектах реформ снова и снова выдвигаются две главных идеи, которые мы и постараемся здесь вкратце формулировать.

Если умственный труд есть и навсегда останется главной сферой работы школы, то все же и в устные и в письменные работы, выполняемые в классе, должны быть введены в самых обширных размерах практические упражнения, самостоятельность учащихся. Выцветший, безжизненный, из одних лишь мертвых книг черпаемый духовный материал не может воздействовать на воспитание юной души. Дух должен работать над материей, черпать свои знания из вечно меняющейся, полной противоречий действительности, считаться с незыблемостью законов природы, упорным трудом преодолевать противодействие и коварство материи, — тогда только это будет ценный продуктивный умственный труд. А как безобразно ведется в наших школах преподавание естественных наук по учебникам, заучиваемых наизусть! Как нелепо поставлено обучение физике, при котором учитель, проделывающий опыты, играет роль ловкого фокусника. Ведь суть-то здесь не в научном объяснении физического опыта, но в том, чтобы ученик сам натолкнулся на этот опыт, сам придумал способ произвести его, сам додумался до необходимых приборов и способов применения их. «Физические опыты любителя» — вот заглавие очень ценной книги, стоящей на верном пути. Чем проще и беднее средства наглядной демонстрации, чем больше мы приучаемся демонстрировать наскоро выхваченные из окружающей обстановки предметы, тем лучше мы усваиваем себе сущность этой физики, которая ведь на каждом шагу дает нам себя чувствовать, тем правильнее развивается наше физическое мышление. Зеркало, спиртовая лампочка, весы — все это годится для школьника, всегда умеющего изобрести себе игру, — все это может служить пособием для разнообразнейших естественно-научных опытов. Такое наглядное обучение остается в то же время в полной мере обучением, так как оно сосредоточивает все мысли и внимание учеников на объяснениях учителя, на действиях ученика, пробующего самостоятельно проделать тот или иной опыт. Такое «обучение на

действительности», при котором размышление и опыт взаимно питают друг друга, может стать превосходной школой для развития ума. Ведь преподавание естественных наук — на этом требовании сходятся все реформаторы — должно быть построено на опыте, точно так же, как преподавание математики, на практических работах и, в особенности, на геометрическом черчении. Только при условии чередования практических опытов с систематическим истолкованием их в этих практически-научных, так сказать, прикладных областях знания может быть достигнуто здоровое развитие.

Но может ли принцип творческой самостоятельности учащихся быть применен и к чисто умственным наукам? Возможно ли и здесь следовать методу, по которому создавалась сама наука? Могут ли история и география дать соответствующий материал, и смогут ли ученики использовать его в целях осознания жизни своей эпохи и своей страны для выработки своего мировоззрения? Мы с чистой совестью можем ответить: разумеется, это возможно, и лишь при таких условиях изучение этих наук принесет действительную пользу. Вы только подумайте, как развилась с годами жизнь мысли в этих отраслях знания и каким сухим и черствым заучиванием имен и цифр заполнялись прежде часы, посвященные этим предметам. Для мысли пищи никакой — только для памяти. Кто хочет составить себе приблизительное представление о том, как преподавались эти науки в школе, тот пусть заглянет в наши толстые учебники с их мозаикой маленьких пестрых описаний ландшафтов и таких же маленьких наводящих рассказов из истории. Повсюду преподавание расширяется и углубляется; заучивание на память везде отступает на задний план; на каждом шагу ученику предоставляется случай судить, обобщать и обосновывать. Но все же и сейчас еще ученики питаются исключительно словом учителей, и самостоятельность их, их личное участие в работе все еще зависят целиком от большей или меньшей личной зрелости; у нас все еще нет доступных исторических хроник, описаний путешествий и естественно-исторических исследований, которые бы в школе могли служить основой и материалом для бесед с учениками. Этот богатый материал с его свежим, первобытным языком, несомненно, должен будить во всей полноте мысль ученика своею необычностью, наполнять его голову самыми странными и удивительными представлениями, открывать ему постоянно новые перспективы, новые углы зрения для оценки окружающего, повседневности, настоящего и жизни родной страны. И этим достигается высшая цель, какую только может поставить себе школа — через широкую самостоятельность учащихся при разборе, приведении в связь и практическом использовании материала, доставляемого совместным чтением, заложить в их умах фундамент всеобъемлющего, глубокого мировоззрения. Начиная с самых низших ступеней обучения, должно требовать от учащихся этой синтетической духовной самостоятельности: в этом также все реформаторы согласны. Только здесь, разумеется, материал надо черпать не из книг, а из пестрой, многообразной, живой жизни, которая бьется снаружи в двери школы.

И тогда школа станет приютом тихого раздумья, в котором все наблюдения, переживания, надежды и суждения, короче говоря, все ценности, уже добытые опытом ребенка в течение его недолгой жизни, в серьезной, доверчивой беседе передаются от человека человеку, чтобы затем, в виде новых импульсов и впечатлений, быть переданными другим детям. Таким образом, школа постепенно займет центральное место в жизни подрастающего ребенка и поможет ему при помощи целого ряда социальных и умственных работ постепенно стать здоровым, вполне развитым человеком.

Пойдет ли развитие школы этим или аналогичными путями, будут ли при детальной разработке общего плана, в живом общении с учащимся юношеством возникать в душе учителя новые идеалы школы, — творческая работа все же останется знаменем, которое и впредь будет объединять реформаторов школы. И этим знаменем они победят.

Наука в народной школе

Мои предложения относительно преподавания наук в народной школе являются непосредственным развитием реформистских идей, уже ранее высказанных мною по поводу наглядного обучения и изучения родной страны; они основываются на многих и многих опытах — путем научных бесед с детьми постепенно расширять их кругозор и направлять их взор определеннее и сознательнее на новое и необычное, чтобы постепенно наладить живую, бодрящую, продуктивную совместную работу обоих — учителя и ученика.

Научные беседы. Каждый согласится со мной, что, по существу, преподавание тогда только идет естественным путем, когда оно основано на взаимном обмене, когда каждая из сторон в благородной непринужденной беседе дает и берет свое. Ведь собственно идея, что обучение должно всегда иметь отношение к жизни данного ребенка, не представляет собой ничего нового: она так же стара, как и самая идея обучения. Я только хочу сказать, что игра в вопросы и ответы, заранее предписанные нашими учебниками, — самый скверный путь к тому, чтобы сблизить между собой учителя и учеников. Такие лекции на скучную, заранее намеченную тему, клонящиеся лишь к тому, чтобы вдолбить ребятам в голову несколько скучных деревянных формул, не имеют ничего общего с живой беседой, в которой обе стороны щедро сыплют сокровища своей духовной жизни. Беседа по учебнику, идущая заранее намеченным порядком, не создает тех поистине воспитательных моментов, когда человек говорит с человеком, потому что оба искренно интересуются предметом; она ведет лишь к «результатам», но, к сожалению, для многих это до сих пор еще остается главным.

Кто же, однако, не хотел бы и по существу порвать со старым методом и облагородить преподавание вышеуказанным способом? Но для того чтобы разумно поставить подобную беседу, надо брать темой не что-либо экзотическое или средневековое, а что-нибудь

житейское, создающее вокруг себя такой круг мыслей, в который каждый ребенок, соответственно своим способностям и склонностям, может внести свое. И если учитель, как добрый пастырь пастбища, научится выбирать подходящие темы для бесед с учениками, тогда придет конец и нынешнему культу памяти заучивания и переложения, и при посредстве серьезных и вдумчивых суждений о явлениях окружающего мира, высказанных сперва устно, а затем, если это покажется лучшим, и письменно, положено будет начало науке, хотя бы простенькой и скромной, детской, но все же науке здравого суждения и внимательного наблюдения природы. В нашем же репродуцирующем обучении никакой науки нет, ибо наука начинается там, где кончается репродукция.

Вы только представьте себе такой урок, в его обычном виде. Положим, речь идет о Гарце. Под соусом более или менее изящных оборотов речи и красивых слов, вроде «дивные долины, шумящие ручьи, услужливые жители» и пр., мы преподносим ученикам ряд названий и цифр — обычный материал учебника. Нет, приходит нам в голову, — так слишком скучно: не попробовать ли изложить это «по новой методе?» Не описать ли восхождение на Гарц, посещение, прогулку по Бодеталь, осмотр рудника? Это оживит учеников — надеемся мы, — и польются в классе такие речи, что и шумной Боде не заглушить их. Но, увы! класс не оживился, не заинтересован; ваш рассказ не нашел в нем отклика, ибо скучно, до зевоты скучно выдуманное восхождение на гору. Природу нужно воспринимать всеми чувствами, а не рассудком. А что такое Гарц, в сущности, как не огромный лес, в котором тропинки идут то вверх, то вниз? То небольшое, что в нем есть замечательного и своеобразного и что стоит осветить, сказать недолго; а затем гораздо лучше будет, если вы от специальной темы «Гарц» перейдете к более общей «горы». Вот теперь мы можем двигаться свободно; теперь я могу говорить словами, каждому понятными, о крутых проселочных дорогах, о дорожках для велосипедов и для пешеходов, о каменоломнях, замках, пещерах, резчиках по дереву и каменотесах, о тормозах на экипажах, досках с предостерегающими надписями, о минеральных источниках, санаториях, возникновении и разрушении гор и пр. и пр. И теперь, когда мысли дан больший простор, конечно, и ученики найдут, где вставить слово, высказать собственную мысль или поведать о собственном опыте — и успех урока географии обеспечен.

Итак, вся суть в том, чтобы освободиться, отойти немного от предмета, посмотреть на него со стороны; ведь мы говорим о вещах: значит, надо углубляться в вещи, добираясь до идей. Я уже говорил это по поводу наглядного обучения и повторяю здесь. Одного восхождения на плоскогорье достаточно, чтобы у нас установилось правильное понятие о плоскогорье; далее можно описать восхождение на высокую гору, затем город, крепость, тоннель, каменоломню, гарнизон, торговый порт, постройку железной дороги, обработку земли и т.д., всюду, начиная с общих понятий. Только это дает нам ощущение свободы действий — первое и необходимое условие для

творческой работы, — свободу, позволяющую нам переходить беспрепятственно от одного к другому и допускающую самые причудливые комбинации. Например, мы можем на одном и том же уроке говорить и о Трире, и о Гейдельбергском дворце, и о старом Укусном Доме в Бремене, или же о древесной лягушке, прилипшей к отвесной стене, о ружье «эврика» и о магдебургских полушариях. А учебник, официальная методика связывает нас по рукам и по ногам: официальная методика требует от каждой четверти часа урока осязаемых результатов, усвоенной частицы учебного материала; мы же говорим: нужно только, чтобы ученики сами работали над этим материалом — в этом вся суть.

Отвергаем мы и всякую систематичность в преподавании: тут самое естественное и здоровое — полнейшая анархия, вполне оправдываемая обстоятельствами. Ибо, если можно располагать события и факты в известном порядке, согласно принципам, недоступным детям или же совершенно для них безразличным (как например, сегодня Западная Индия, завтра — Восточная и т.п.), с таким же правом можем мы и перетасовать их: быть может, как раз тогда нам посчастливится достигнуть того, что никогда еще не удавалось систематикам — читай: педантам. Напомню об уроках, на которых, положим, сперва свободно и непринужденно рассказывали ученикам о египтянах, а затем, в связи с этим, о древних вообще, распространяясь о том, как в мире все возникает и проходит, или же на иную аналогическую общую тему. Тут нам удалось достичь того, что нам не удавалось раньше, несмотря на самые отчаянные усилия и подготовку — вызвать свободный полет мысли, устанавливающий новую неразрывную связь между вещами и событиями. Это новое умение разбираться в любом данном материале, сводить его в одно дело, группировать вокруг одной идеи — ведь, это же и есть, собственно, цель преподавания истории; это, в принципе, и есть научное содействие учащихся в обобщении, распределении, выработке системы наблюдений явлений. Не система, а **выработка системы** есть животворящий элемент, и когда исторические и географические темы становятся для нас только предлогом к более основательному, разностороннему и точному исследованию нашего мира, того мира, в котором мы живем, и умения извлекать философские выводы из всех чуждых и далеких нам явлений, тогда и отдельные предметы чудесным образом начинают сливаться в единое целое.

Дж. Дьюи в своей превосходной книжке: «Школа и общественность» говорит об этом следующее: «Опыт захватывает и географию, и историю, и искусство, и литературу, и естествознание. Каждая наука вырастает из отношения человека к земле, на которой он живет, и к той жизни, которою он живет на ней. У нас нет ряда вселенных, нагроможденных друг на друга, из которых одна управлялась бы только математическими, другая историческими или физическими законами. Мы живем в таком мире, где все находится в соотношении между собой. Всякое исследование и изучение вырастает из этой связи человека с великим, всеобъемлющим миром. Когда ребс-

нок живет в многообразной, но конкретной и действительно тесной связи с этим миром, все в себе совмещающим, естественно, и образование его должно быть общим. И тогда педагоги уже не будут ставить себе задачей приводить в связь отдельные отрасли преподавания и учителю не надо будет прибегать ко всевозможным ухищрениям, чтобы впнести в изучение истории немножко арифметики и т.п. Надо привести школу в связь с жизнью, и тотчас же получится тесная связь между всеми предметами обучения».

Следовательно, настоящей областью нашей работы индуктивного воздействия остается опыт, повседневность, мир, окружающий ребенка, настоящее и родина. Имена, цифры и данные, взятые из всех веков и всех частей света, для нас только повод поговорить о том одном, что важно, и всегда, в первую голову, думать о нас самих, ставить нас самих в центре вселенной. И это не только присуще человеку, но, главным образом, свойственно ребенку. Все это блуждание по разным зонам и эпохам так поверхностно и скучно. Учитель рассказывает о значении Янтцеканга или Соломоновых островов, а ученицы старших классов зевают, ухмыляются и шепчутся между собой, вообще, ведут себя, как говорят учителя, «нестерпимо глупо»; но посмотрите на этих самых больших девочек, как они после урока разглядывают в витрине куклы: теперь они снова настоящие дети, которые забывают весь мир, уйдя в созерцание игрушки. Да и на что им, нам весь этот чужеземный вздор, если мы не можем совладать с ним и ввести его в сферу интересов ребенка? «Это только показывает нам, — говорит Дьюи, — что центр тяжести такого воспитания лежит вне ребенка — в учителе, в учебнике, в чем и в ком угодно, но только не в самом главном — не в нуждах и наклонностях ребенка, не в его запросах на самостоятельную деятельность. Великая реформа, вводимая теперь во все области преподавания, и заключается в перенесении этого центра тяжести; теперь центральным пунктом становится ребенок, вокруг которого все и организуется». <...>

Высказанные мысли я желал бы резюмировать в следующих тезисах.

1. Преподавание в реальной школе имеет целью передачу учащимся общих выводов, добытых различными науками. Но так как число этих выводов при все усиливающейся массе отраслей знания может быть названо прямо-таки несчетным, и так как очень трудно сравнить детально и установить ценность каждого из этих выводов в отдельности, необходим краткий систематический путь изучения, как он предначертан в наших методиках и осуществлен в учебниках реальных школ, притом рассчитанный преимущественно на память и потому неизбежно поверхностный.

2. А между тем образовательная ценность наук заключается отнюдь не в добытых ими выводах и результатах, но исключительно лишь в работе пытливей мысли, приведшей к этим выводам. И потому, высшей задачей преподавания в реальной школе должно быть — воспроизвести работу этой мысли.

3. Так как всякая научная работа частью состоит в исследовании источников в самом широком смысле слова, частью же в объединении добытых индуктивным путем выводов и знаний в цельное мировоззрение, то и школа первым делом должна пытаться ознакомить юношество с источниками, из которых черпает наука; а затем добытое таким путем проникновение в природу вещей должно быть приведено в соотношение с наблюдением и опытом, уже самостоятельно приобретенным учащимся за его собственную жизнь. Та и другая работа будут непрестанно обогащать и углублять мировоззрение ребенка и подстрекать его к новым и новым работам.

4. Особенного внимания заслуживает в этом смысле важнейший из всех источников — природа, и та научная работа, которая шаг за шагом проникает в природу и завоевывает ее, — опыт. Ввести продуктивное сотрудничество при опытах в области физики, химии и биологии самих учеников в нашей школе, построенной главным образом на методе обучения, будет, конечно, нелегко. Это уже задачи школьной реформы — задачи характера не только методического, но и организаторского, и потому на две трети выходящие из пределов власти учителя. Но и учителя должны стремиться, на основании собственного опыта преподавания и результатов преподавания в наиболее передовых школах, возможно отчетливее выявить картину задач школы в этой области и повлиять в желательном смысле на общественное мнение и на законодательные факторы.

5. Зато в нашем распоряжении имеется другая богатейшая область работы — письменные источники, но это сокровища, по большей части, лежат еще неиспользованными в наших библиотеках. Одна из важнейших работ, предстоящих учителям — привлечь и эти источники на службу делу обучения и сделать их, хотя бы в выдержках, доступными ученикам.

6. Для того чтобы вновь объединить идеями разнородный материал, добытый из источников и из собственного опыта, нужно уметь в каждой идее сперва уловить самую суть, извести ее к простейшей форме, а затем ту же идею снова облечь в плоть и кровь — в форму басни, сказки или истории. Учителя непрестанно должны упражняться в искусстве действенного изображения идей и ходов мысли и снова подбодрять себя общением с великими образцами — популярными среди широкой публики и детей писателями и ораторами.

Такою, в общих чертах, рисуется наука, которой должна служить современная школа. Она требует от учителя гораздо более широкой образованности, отказа от педагогики, добывающей только результатов, непоколебимой веры в бесконечность жизни человеческого духа, преданности детям и гибкости в обращении с ними, постоянного серьезного общения с великими людьми науки. Она дает ему преподавание, ценность которого заключается в нем самом, учеников, которые охотно учатся и привязаны к учителю, согласованность между его работой в школе и личными его занятиями. Здесь учитель — человек, развивающийся естественно и в жизни утверждающий себя цельный человек.

В 1907 г. на учительских курсах в Колумбийском университете У.Х. Килпатрик встретился с Дж. Дьюи. Эта встреча оказалась поворотной в его жизни. Он достаточно быстро защитил диссертацию и уже в 1911 г. занял должность профессора на кафедре Дж. Дьюи.

В 1918 г. У.Х. Килпатрик опубликовал 18-страничную статью под названием «Метод проектов», и именно она принесла ему мировую известность. Впоследствии из-под его пера вышло значительное число работ по педагогике, написанные им учебники по философии образования до сих пор пользуются популярностью среди студентов и преподавателей в США. Умер У.Х. Килпатрик в 1965 г. в Нью-Йорке, и основным его достижением остался метод проектов.

Организация обучения по этому методу заключается в последовательности практических или исследовательских задач междисциплинарного характера. Важнейшим свойством таких задач является осязаемость для учащихся результатов их решения и значимость для учащихся целей этих задач. Именно поэтому У.Х. Килпатрик называет проекты «целевыми актами». Согласно методу проектов, ребята должны не просто предложить решение задачи, но, исходя из имеющегося у них опыта, разработать план ее реализации и решить задачу по этому плану. Соответственно, опыт, полученный в результате реализации одного проекта, является базой для планирования и реализации последующих. Основная цель обучения, организованного по этому методу, подготовить учащихся к решению новых задач, постоянно возникающих в динамично меняющемся мире.

Первоначально метод проектов применялся в сельскохозяйственных школах США и лишь затем был перенесен в общеобразовательные школы. Однако метод проектов не стал широко применяться в государственных системах образования прежде всего в силу отсутствия общности требований к содержанию образования — основы любой государственной системы образования. В настоящее время в некоторых школах метод проектов используется в качестве дополнения к систематическим занятиям.

В приведенном отрывке содержится теоретическое обоснование метода проектов.

У.Х. КИЛПАТРИК

МЕТОД ПРОЕКТОВ¹

I. Проектный метод

<...> Изучая в классе теории педагогики проблему методов воспитания, я все более убеждался в необходимости более полного, законченного объединения некоторых родственных видов педагогической практики. И я начал надеяться, что возможно найти понятие, отвечающее этой цели. Подобное удачно выраженное понятие должно было бы, как я полагал, подчеркнуть самый фактор дея-

¹ Килпатрик У.Х. Метод проектов: Пер. с англ. Л.: Изд-во «Брокгауз-Ефрон», 1925. С. 8—42.

тельности ученика, предпочтительнее всего энергичную, «от всего сердца» деятельность. В то же время подобное понятие должно бы отвести надлежащее место для соответственного применения законов обучения и не меньшее место для существенных элементов этических свойств поведения. Выражение «свойства поведения» имеет, конечно, в равной мере отношение к общественной среде и к индивидуальным наклонностям. Наряду с вышеизложенным должно идти, как казалось, и крайне важное общее положение, что воспитание есть сама жизнь, понятие, которое так нетрудно высказать и границы которого так трудно установить. Но возможно ли все эти положения включить в одно объединяющее, охватывающее их понятие? Если да, — это было бы крупным приобретением. Изложение теории воспитания было бы значительно облегчено, если бы нашлось такое объединяющее, удачно и полно выраженное понятие; в той же степени возросло бы и распространение более совершенных методов.

Но возможно ли найти такое объединяющее понятие? Вот где встает перед нами вековая задача школьной организации. <...> По мере того как эти вопросы возникали в моем уме, во мне все сильнее росло убеждение, находящее со всех сторон самые разнообразные подтверждения, что объединяющая идея, которую я искал, должна была найти воплощение в «от всего сердца» производимой, целесообразной деятельности, происходящей в известных условиях, или же, короче говоря, в основном элементе подобной деятельности, т.е. в сердечном «целевом акте».

Вот к этому-то «целевому акту», особенно подчеркивая слово «целевой», я лично прилагаю термин «проекта». <...>

Постараюсь посредством нескольких типичных примеров составить более определенное представление, что именно мы подразумеваем под выражением «сердечного» целевого акта. Представьте себе девушку, которая сшила себе платье. Если она вложила душу в свою работу, работала охотно, с любовью, самостоятельно сделала выкройку и придумала фасон платья, самостоятельно его сшила, то я бы назвал этот случай образом типичного проекта (в педагогическом смысле). Мы имеем здесь «от всего сердца» сделанный в общественной среде «целевой акт». Понятно, что шитье платья имело цель, а раз эта цель была намечена и приняла определенную форму, то цель эта уже управляла всеми ее последовательными действиями и объединяла все стороны ее работы. Что девушка «от всего сердца» делала свою работу, нами уже установлено. Что ее работа происходила в общественной среде — тоже ясно, хотя бы только ее подруги видели ее платье. Как другой пример, возьмем мальчика, который собирается издавать школьную газету. Если он серьезно, с увлечением берется за это дело, то мы опять имеем дело с деятельным намерением, составляющим сущность проекта. Мы можем также взять примером ученика, пишущего письмо (при наличии «сердечного» намерения), ребенка, с поглощающим интересом слушающего рассказ Ньютона, объясняющего движение луны согласно принципам земной динамики, Демосфена, стремящегося возмутить греков про-

тив Филиппа (Македонского), Леонардо да Винчи, пишущего свою «Тайную Вечерю», меня за составлением этой статьи, мальчика, с видимым интересом работающего над разрешением трудной задачи по геометрии. Все вышеизложенные целевые акты носят характер индивидуальный, но существует еще множество таких же проектов группового типа: какой-нибудь класс разыгрывает пьесу, группа мальчиков организует девятку при игре в бейсбол, ученик готовится прочитать своим товарищам интересный рассказ. Из вышесказанного очевидно, что проекты могут быть так же разнообразны, как и намерения (цели). Также очевидно, что одно описание наблюдаемых нами с внешней стороны фактов может и не раскрыть самый существенный фактор, а именно, присутствие главенствующей преднамеренной цели. Несомненно, кроме того, что возможны самые разнообразные степени приближения к настоящему проекту, соотносясь с изменениями в ясности и силе их одушевляющего намерения. Если мы представим себе ряд поступков, помещенных на шкале по степеням их значения, начиная от деятельности, происходящей под влиянием прямого принуждения, и до такой, в которую человек вкладывает всю свою душу, то, согласно результату наблюдений, нами произведенных, на высшей ступени шкалы должен стоять термин «проект», т.е. «целевой акт». Тут трудно провести строгую разделительную черту, да ее значение и отступает на задний план перед важностью основного положения, что психологическая ценность деятельности возрастает в связи со степенью приближения ее к деятельности, исполненной «от всего сердца». <...>

После этого введения общего характера мы уже можем сказать с самого начала, что целевой акт есть типичная единица достойной, идеальной жизни. Это вовсе не значит, что все цели и намерения обязательно хороши, но это значит, что достойная жизнь должна состоять из целесообразной деятельности, а не только плыть по течению. Мы презираем человека, который пассивно принимает то, что ему посылает судьба или просто случай. Мы преклоняемся перед человеком, который является господином своей судьбы, который, внимательно и осматрительно принимая во внимание общее положение, составляет определенные, далеко хватающие задачи, кто заботливо разрабатывает и исполняет проекты, им самим созданные. Человек, сознательно привыкший регулировать свою жизнь, соотносясь с достойными уважения социальными требованиями, будет отвечать как требованиям практической деятельности, так и требованиям нравственной ответственности. Подобный человек представляет идеал демократической гражданственности. В такой же мере справедливо, что целевой акт не может быть в жизни раба или крепостного. Эти несчастные, в интересах господствующей системы, должны привыкать работать с минимумом собственной инициативы и с максимумом рабского служения чужим целям. В серьезных делах они только следуют планам, которые им преподаются свыше, и исполняют их согласно предписанным указаниям. За них, за этих подневольных работников, другой несет ответственность, и результа-

там их труда произведет оценку — тоже другой. Степень покорности, необходимая при их несчастной доле никогда не могла бы создать плана, о котором мы здесь говорим. Впрочем, мы имеем в виду именно демократию и заинтересованы только ею.

Раз мы установили, что целевой акт есть типичная черта (единица) достойной жизни демократического общества, то его следовало бы сделать и типичной чертой педагогической практики. Мы, американцы, с годами все более и более желаем, чтобы на воспитание смотрели, как на самую жизнь, а не как на подготовку к дальнейшей жизни. Понятие, нами предлагаемое, представляет решительный шаг к достижению этой цели. Если целевой акт действительно есть типичная черта достойной жизни, то из этого следует, что, основывая воспитание на целевых актах, мы вполне отождествляем его с достойной, идеальной жизнью. Все аргументы в пользу того, чтобы поставить воспитание на жизненном фундаменте, как мне, по крайней мере, кажется, поддерживают наше положение. На этом основании, на основании, имя которому жизнь, станет жизнью и само воспитание. И если таким образом целевой акт создает из воспитания самую жизнь, могли ли бы мы, рассуждая а priori, найти лучшую подготовку для жизни человека в будущем, как не практику жизни в настоящем? Мы издавна слышали, что мы научаемся какому-либо делу, делая это самое дело, и много мудрости заключается в этих словах. Если достойная, идеальная жизнь грядущего дня будет состоять из правильно подобранных целевых актов, какая подготовка к этому времени может обещать более, чем упражнение в целевом акте в настоящем, под разумным, рассудительным руководством, в создании и выполнении достойных целей (проектов). Для этого ребенок должен иметь в достаточно широких границах возможность создания планов. И за результаты своих действий он должен — в тех же границах — считаться ответственным. Для того чтобы ребенок мог делать настоящие успехи, вся окружающая обстановка, все факторы жизни, включая и его товарищей, должны — если нужно, то и при помощи учителя, — содействовать просветлению его способности разбираться и оценивать сделанное, одобряя лучшее, отбрасывая худшее. <...>

Более точное основание для возведения целевого акта в типичную черту обучения мы найдем в применении законов учения, которое нам становится доступным, благодаря нашему плану. Я полагаю, что нет необходимости в этой статье защищать, а тем более подробно объяснять эти законы. Каждое наше действие является реакцией на существующее положение. Та или другая реакция, предпочтительно перед другими, отвечает на данное состояние, потому что в нервной системе существуют соединения или ассоциации, связывающие стимул данного положения с данной реакцией. Некоторые из этих ассоциаций являются на свет вместе с нами, как, напр. ребенок плачет (реагирует), когда он очень голоден. Здесь состояние голода играет роль стимула. Другие ассоциации приобретаются позднее, так голодный ребенок уже словами просит пищи. Процесс приобретения или же изменения этих ассоциаций мы называем уче-

нием. Тщательное установление условий, при которых образуются или изменяются ассоциации, и составляет законы учения. Ассоциации не всегда готовы действовать: когда я сержусь, ассоциации, управляющие улыбкой, определенно не готовы; другие же ассоциации, управляющие более некрасивыми движениями, совершенно готовы. Когда известные ассоциации готовы к действию, то действие доставляет удовольствие, а бездействие вызывает неудовольствие. Когда же известные ассоциации не готовы к действию, то действие доставляет неудовольствие, а бездействие вызывает удовольствие. Эти два положения и составляют закон готовности. Закон, который всего ближе нас касается в этом рассуждении, — это закон действия (Effect): когда действует ассоциация, способная изменяться, она укрепляется или ослабевает, смотря по тому, получается ли в результате удовольствие или неудовольствие. Заурядная психология всегда менее была осведомлена об этих двух законах, чем о третьем, а именно о законе упражнения; но для нашей настоящей цели повторение, обуславливающее всякое упражнение, означает только многократное применение закона действия. Существуют еще другие законы, необходимые для точного объяснения процесса учения. <...> Когда человек бывает очень раздражен, про него обыкновенно говорят, что он сошел с ума, спятил, свихнулся. Такое выражение означает, что многие ассоциации готовы совместно действовать в виду общей цели, в данном случае с целью одолеть или причинить зло объекту гнева. При подобных условиях всегда имеется налицо: а) пригодный, готовый работать запас энергии для достижения цели; б) состояние готовности в ассоциациях, имеющих отношение к немедленному действию и в) соответствующее отсутствие готовности со стороны тех ассоциаций, которые могли бы помешать достижению цели, предполагаемой нашим «настроем». <...> Способность к «настрою», когда дело идет о человеке, означает способность к настойчивому (упорному) и твердо направленному действию. Такое действие в порядке нашего рассуждения предполагает не только вероятное достижение объективного успеха, но также, — что самому процессу подобной работы присуще приобретение познаний, т.е. учение. Ассоциации, действие которых привело к успеху, под влиянием удовлетворения, вытекающего из него, закрепляются сильнее: как рассматриваемые в отдельности ассоциации, так и вся система ассоциаций, совместно действующих под влиянием «настроя». «Настрой», готовность, упорное, настойчивое действие, успех, удовлетворение, приобретение знания — тесно, кровно связаны между собой.

Каким же образом применяет законы учения целевой акт? Мальчик напряженно работает над бумажным змеем, который обязательно должен летать. До сих пор ему это не удавалось. Намерение его ясно. Намерение это есть не что иное, как «настрой», сознательно и с полным усилием воли направленный к цели. Как «настрой», намерение является тем внутренним побуждением, которое подбадривает мальчика перед лицом препятствий и трудностей. Это побуждение даст готовность и необходимые внутренние ресурсы знания и мысли.

Глаза и руки работают живее и проворнее. Намерение, переходя в цель, руководит мыслью мальчика, управляет выбором плана и материала, извлекает изнутри, подсказывает подходящие внушения, проверяет эти внушения их пригодностью для намеченной цели. Намерение, в том смысле, что оно является целью, решает вопрос об успехе: змей обязан летать или же попытка не удастся. Постепенно достижение успеха при исполнении второстепенных заданий приносит удовлетворение при последовательных ступенях продвижения. Удовлетворение как в частностях, так и в целом, благодаря действию второго закона учения, закона действия, укрепляет различные ассоциации, которые, благодаря их последовательным удачам, произвели-таки удачного, хорошо летающего змея. Таким образом, намерение доставляет двигательную силу, научает пользоваться внутренними (скрытыми) ресурсами, направляет работу к ее заранее намеченному концу, и благодаря этому радостному успеху закрепляет в уме и воле мальчика все удачные ступени его работы, из которых каждая ступень составляет существенную (неотъемлемую) часть успеха. Воистину целевой акт способен применить законы учения.

Но этот отчет не исчерпывает еще влияния намерения на вытекающее из него приобретение познаний. Представьте себе, как две крайности: два мальчика заняты изготовлением бумажных змеев; один из них вкладывает в свое намерение (работу) всю свою душу, работает «от всего сердца», как мы только что описывали, другой работает в силу непосредственного принуждения и смотрит на свое дело, как на очень неприятную работу (урок). Ради упрощения нашей аргументации предположите, что второй мальчик, благодаря помогающим ему указаниям учителя, делает змея, вполне тождественного с первым. Последовательные действия, которым в обоих случаях оба змея обязаны своим появлением, назовем в этом случае *первичными* (основными) реакциями. Очевидно, что в описанных нами двух случаях эти реакции частью будут сходны, частью противоположны. Сходственные стороны их составляют тот род реакций, которые мы обычно определяем и имеем право определять словом *урок, задача*, — это тот внешний, не поддающийся сокращению минимум, который нас в данном случае интересует. На этих уроках (задачах) мы определенно имеем право настаивать, входя даже до наказания, если бы мы признали его необходимым. В добавление к первичным (основным) реакциям, благодаря которым появились оба змея, изготовлению этих змеев будут сопутствовать еще и другие реакции, не столько в смысле внешней работы, сколько в смысле внутреннего размышления и чувства. Эти дополнительные реакции могут быть разделены на «ассоциативные» и сопричастующие. Под ассоциативными реакциями мы понимаем мысли, которые в нас пробуждаются в довольно тесной связи с первичными (основными) реакциями, с материалами, которые мы употребляем, и с целью, к которой мы стремимся. Под термином «сопричастующий» мы понимаем те реакции, которые принимают более отдаленное участие в непосред-

редственным изготовлении змея, из которых впоследствии вырабатываются наклонности, состояния и обобщения. Таким именно образом вырабатываются как состояние самоуважения, так и обратное, а также и относительно абстрактные идеалы, как точность (аккуратность) и изящество (чистота, опрятность). <...>

<...> Сильный «настрой», действующий посредством удовлетворения, которое сопровождает успех, прочно и быстро укрепляет ассоциации, доставившие этот успех. В случае принуждения, однако, дело будет обстоять иначе. Тут мы имеем дело с двумя «настройками»; один из них существует исключительно благодаря принуждению, он старается изготовить змей только «на показ». Второй же «настрой» имеет другую цель и пошел бы по другому пути, если бы принуждение было устранено. Каждый из этих «настроев», поскольку он действительно существует, подразумевает возможность удовлетворения и сообразно с этим и возможность приобретения познаний. Но так как оба «настроения» враждебны друг другу, то это по временам создает смешение относительно понятия о цели успеха, и во всяком случае один «настрой» уничтожает часть удовлетворения другого и таким образом мешает основному приобретению знаний. Кроме того, для «от всего сердца» сделанного целевого акта различные ступени первичных реакций скованы между собой на наковальне сознательного намерения, почему получается не только близкая связь частей между собою, но и большая гибкость целого в области мышления. Поскольку это касается даже голой техники изготовления змея, мальчик, работавший «от всего сердца», выйдет с более высокой степенью знания и сноровки, и его наука, его познания дольше пребудут с ним.

Что касается ассоциативных реакций, различие не менее заметно. Объединенный настрой работы «от всего сердца» извлечет пользу из всех подходящих родственных между собою внутренних ресурсов. Целый клад попутных реакций будут готовы выступить вперед при первой возможности. Мысли будут поворачиваться во все стороны, и каждый шаг будет соединен многими способами с другими переживаниями. Заманчивые перспективы в разнообразных родственных направлениях откроются перед мальчиком, и увлечение ими ему удастся на время отложить только благодаря присутствию его доминирующей цели. Элемент удовлетворения будет сопровождать открывающиеся ему новые ассоциации, так что весь комплекс его соединенного мышления тем более останется, как умственное приобретение, в мозгу мальчика. Все это как раз не так происходит с другим мальчиком. Запрещенный «настрой», пока он упорствует, будет с достаточным успехом гасить яркий свет его мысли. Его отношение к делу будет характеризовано в большой степени неготовностью. Аксессуарные (добавочные) реакции будут немногочисленны, и в этих немногих реакциях будет отсутствовать элемент удовлетворения, необходимый для закрепления их. В то время, как первый мальчик богат соединенными идеями, другой беден ими. То, что прочно сохраняется у одного, только скользит по другому. Еще ярче выража-

ется несходство двух мальчиков в побочных результатах или «сопри-
сутствующих» их совершенно противоположного вида деятельности.
Первый мальчик смотрит на свою школьную работу радостно и до-
верчиво и уже имеет в виду другие проекты; второму школа надоела
до тошноты, и он начинает искать на стороне свободы тех проявлени-
й своего «Я», в которой здесь ему отказывают. Для одного учи-
тель — товарищ и друг, для другого — надсмотрщик и враг. Первый
легко и просто чувствует себя на стороне школы и других обще-
ственных организаций. Второй также просто смотрит на них, как на
орудия устрашения, подавления. Кроме того, под влиянием дру-
жной, соединенной готовности к работе, которая идет вслед за наме-
рением, внимание легче привлекается к полезным обобщениям ме-
тодики и к таким идеалам, как точность и корректность. <...>

Каково влияние проекта, нами защищаемого, на нравственность?

Исчерпывающее обсуждение вопроса, к сожалению, невозмож-
но. Что касается меня лично, то я смотрю на возможность развития
нравственных качеств ребенка в привычном повседневном обиходе
целесообразной деятельности, как на один из сильнейших аргумен-
тов в ее пользу. Тенденцию же к эгоистическому индивидуализму я
считаю одним из сильнейших обвинительных пунктов против нашей
привычной системы педантичного задавания уроков и усаживания
учеников поодиночке за отдельные парты. Нравственность касается
прежде всего совместных общественных отношений. Это есть распо-
ложение к сообразованию своего поведения с благополучием обще-
ственной группы. Психологически это означает, что мы должны со-
здавать построение таких ассоциаций между реакциями на стимулы,
которые, при наличии определенной идеи, как стимула, вызывали
бы определенные одобряемые реакции. В силу этого мы и озабоче-
ны, чтобы дети могли получить в школе необходимый запас идей,
способных быть стимулами поведения, чтобы развивать в них пра-
вильное суждение при оценке идеи, подходящей к данному случаю,
укреплять в них те ассоциации реакций, которые (по возможности
неизбежно) должны вызвать соответственный поступок (поведение)
после выбора желательной подходящей идеи. <...>

Теперь мы можем подойти и ближе к обычному делу школьного
воспитания. Рассмотрим классификацию различных типов проектов:
тип 1, целью которого является воплощение какой-либо идеи (мыс-
ли) или плана во внешнюю форму, как, напр., построить лодку,
написать письмо, разыграть пьесу; тип 2, цель которого — наслажде-
ние каким-либо эстетическим переживанием, как, напр., внимать
чтению интересного рассказа или исполнению симфонии, любоваться
картиной (с должным пониманием ее); тип 3, цель которого — спра-
виться с каким-либо умственным затруднением, решить задачу вро-
де: узнать, выпадет или нет роса; определить, почему Нью-Йорк
перенос Филадельфию; тип 4, цель которого — получить какие-либо
данные, некоторую степень сноровки, таланта или познания, как,
напр.: <...> выучить французские неправильные глаголы. Сразу оче-
видно, что все эти группировки более или менее захватывают одна

другую и что один тип может быть применен, использован, как средство для достижения другого, который для первого является уже целью. <...> Для типа 1 следующие шаги были предложены: намерение, план, исполнение и оценка (критика). Согласно с общей теорией, которую мы здесь развиваем, ребенок каждый последующий шаг должен делать самостоятельно. Полная неудача, однако, может принести больший вред, чем некоторая поддержка. Противоположная опасность находится, с одной стороны, в том, что ребенок может не осилить работы, а с другой стороны, — в том, что он может попусту тратить время. Учитель должен провести ребенка через эти теснины, в то же время стараясь избежать опасностей, о которых мы говорили выше. Не приходится, конечно, напоминать о функциях намерения и необходимости отвести место для мышления в этом процессе. Следует обратить внимание на четвертый шаг, чтобы ребенок, по мере того как он становится старше, мог все лучше и разумнее судить о результатах своей работы, в пределах цели им намеченной, и с возрастающим старанием и успехом извлекать из процесса работы уроки для будущего.

Тип 2, наслаждение эстетическими переживаниями, может некоторым показаться не совсем подходящим к нашему перечню. Все же процессом работы несомненно управляет фактор намерения и, как я полагаю, влияет на рост и качество его суждения. Однако пока я не имею никакого определенного хода действий, который мог бы предложить.

Тип 3, <...> Этот тип, после типа 4, лучше других поддается нашей обычной школьной работе. По этой причине я лично опасался придавания ему слишком большого внимания. Наши школы — по крайней мере, по моему суждению — сильно нуждаются в большом развитии общественной деятельности, возможно по типу 1. Тип 4, в котором дело идет о специфических данных знания или умения, должен бы следовать по тому же пути, что и тип 1: намерение, цель, исполнение и оценка (критика). Но в этом случае было бы лучше, если бы составление плана исходило от психолога. И этот тип заключает в себе опасность слишком сильного к нему внимания. Некоторые учителя могут в самом деле не разобраться точно между упражнением в смысле проекта и упражнением в смысле заданного урока, хотя результаты в обоих случаях будут заметно различными.

Границы нашей статьи не позволяют нам обсуждения других важных положений предмета: изменений, которые, чтобы отвечать нашему плану, должны быть произведены в классной мебели, обстановке и пособиях, может быть, даже в школьной архитектуре, новый тип учебника, новый характер учебного плана, программ; весьма возможны новые способы разделения школы на классы и перевода в другой класс и, более всего, перемена отношения к тому, чего собственно желать в смысле конечного достижения. Не можем мы еще вполне уяснить себе, как важен для демократии этот новый тип школьной практики в смысле снабжения нас лучшими гражданами, сметливыми, способными мыслить и действо-

вать, слишком привычными разумно, критически разбираться в окружающем, чтобы им легко могли втирать очки политиканы или «патентованные средства», гражданами, уверенными в себе, готовыми и способными примениться к новым грядущим социальным условиям. Один вопрос о затруднениях потребовал бы отдельной статьи: противодействие традиций, плательщиков податей; неподготовленные и неспособные учителя; отсутствие разработанного практического плана действий; вопросы о способах организации администрации и надзора. Всех этих и еще более многочисленных затруднений хватило бы на уничтожение нового движения, если бы оно не имело таких глубоких корней. <...>

Александр Федорович Лазурский (1874—1917 гг.)



Известный русский психолог Александр Федорович Лазурский родился в 1874 г. в г. Переяславле Полтавской губернии (ныне — Переяслав-Хмельницкий Киевской обл.), по образованию врач. А.Ф. Лазурский работал в должности профессора в Психоневрологическом институте в Петрограде и педагогической академии. Всеобщее внимание он обратил на себя своей первой книгой «Наука о характере».

Основное внимание в своей научной работе А.Ф. Лазурский уделял проблеме разработки методики естественного эксперимента, которая сближала психологическое исследование с жизненной ситуацией и педагогикой (1911 г.). Особые научные интересы А.Ф. Лазурского были связаны с изучением характерологии и проблемой классификации личностей. Собранный им огромный эмпирический материал психологических наблюдений и составленные характеристики школьников способствовали становлению характерологической проблематики в науке.

В своих исследованиях личности он различал «эндопсихику» как основную нервно-психическую организацию личности, и «экзопсихику», т.е. психику, взятую в ее отношении к среде, таким образом как бы противопоставляя их друг другу, не сумев увидеть в личности диалектического единства наследуемого и приобретаемого, биологического и социального.

Являясь сторонником распространения среди учительства и общественности новых педагогических идей, А.Ф. Лазурский был не только участником многих русских съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике, но и их активным организатором. Так, например, на I Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике он ознакомил участников с разработанным им методом психологического исследования, названным естественным экспериментом, который приобрел широкую из-

вестность и популярность в области педагогики и детской психологии. В ряде работ А.Ф. Лазурский подчеркивал, что психология должна быть не философией, а «биологической» наукой — «Общая и экспериментальная психология» (1912 г.) и способствовать решению педагогических и психологических задач формирования личности ребенка.

Безвременная кончина А.Ф. Лазурского в 1917 г. не позволила завершить большие творческие планы.

Статья «Личность и воспитание» представляет собой речь, произнесенную А.Ф. Лазурским на III Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике. Впервые была напечатана в журнале «Вестник психологии» в 1916 г.

А.Ф. ЛАЗУРСКИЙ

ЛИЧНОСТЬ И ВОСПИТАНИЕ¹

Вопрос о роли личности в воспитании является одним из основных в педагогике. В нем, как в фокусе, пересекаются различные мирозерцания. Во все времена он возбуждал жгучий интерес и вызывал разногласия. Если я решился вновь теперь его поставить, то не с тем, чтобы решить его окончательно, а только выяснить и осветить некоторые существенные его стороны на основании новых данных. В настоящее время всеми признается, что задача воспитания и образования состоит не только в сообщении знаний и выработке профессиональных навыков, но и в воспитании человека, личности. Формула эта, однако, все же слишком обща. Что понимают под развитием личности? Максимум развития способностей и дарований. Но ведь личность живет в обществе, которое требует, чтобы личность служила его интересам. Как же согласовать интересы личности и общества, где граница между ними? Это один из насущных и больших вопросов.

Я приведу два крайних ныне существующих решения этого вопроса. Так, одни утверждают, что сама личность есть всецело продукт среды. Направление развития личности диктуется интересами самого общества, в котором она живет. Личность должна подчиняться его требованиям. Таким образом, задачи воспитания определяются интересами не личности, а коллектива. Личность должна приобретать навыки и знания, полезные для общества. Таков идеал крайних коллективистов.

Другие же утверждают, что личность есть самоцель; индивидуальность есть нечто прирожденное, «заданное», что должно свободно проявиться в жизни. Чем выше личность, тем больше она эмансипируется от среды. Воспитание ее должно быть независимо от требований общества. Задача воспитания сводится к созданию благоприятных условий для развития и проявления специфически индивидуальных задатков личности. Таков взгляд крайних индивидуалистов.

¹ Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии. М.: Наука, 1997. С. 412—417.

Ни с теми, ни с другими целиком согласиться нельзя. Коллективисты, считая личность исключительно продуктом среды, противостоят не только чувству человека, которое этому противится, но и положениям современной биологии — закону наследственности. От рождения человек получает многое, что в дальнейшем определяет его индивидуальность. И индивидуалисты не правы — они не считаются с тем, что личность не может развиваться и проявляться вне общества. Культурно-социальная среда необходима для личности и безусловно влияет на нее.

Необходим синтез этих взглядов, на что в настоящее время указывают многие; это и мое мнение. Но в чем он должен состоять? Единственно в согласовании и примирении этих крайних взглядов. По-моему, цель воспитания — полное, возможно более интенсивное развитие личности сообразно ее индивидуальным задаткам; но это развитие может произойти только в обществе и через общество; правильно поставленное социальное воспитание необходимо поведет к полному расцвету личности.

Каким образом можно обосновать этот взгляд? В каких научных дисциплинах искать ответ на поставленный вопрос? Одни отвечают — в философии и социологии. Психология, по их мнению, не может решать этих вопросов. Она описывает только то, что есть, но не может сказать, что должно быть. Лишь философия, особенно этика, освещают те цели, к которым должен идти человек; педагогике они указывают пути, по которым должно направлять развитие человека. Социальные науки указывают на то, чем является человек в социальных отношениях. Но они же обычно уводят нас в сторону от самого человека, от личности; в лучшем случае утверждают, что и личность имеет свои права.

Ничуть не отрицая права философии и социологии решать эти вопросы, я утверждаю, что и психология здесь может дать ценные, а быть может, и решающие указания. В социальных науках личность рассматривается на втором месте; психология же, особенно характеристология, имеет целью изучение личности в целом со всеми ее индивидуальными особенностями. Она любовно подходит к личности, стремится изучить то, как живет человек в обществе, выясняет, какие условия способствуют полному развитию и проявлению личности. Только психология может проникнуть в глубину индивидуальности, изучить живую личность.

О какой это психологии вы говорите, могут спросить. Не экспериментальная ли психология может сделать это? Ведь экспериментальная психология — это приборы, таблицы, внимание, память... При чем же тут личность, социальные проявления ее? На основании этого отрицают право психологии не только в решении, но и в выяснении поставленного вопроса. Это можно было сказать лет 10 тому назад, но теперь это безусловно неверно. Упускают из виду, что методы психологии изменяются и совершенствуются. Так, уже метод Вюрцбургской школы значительно отличается от лабораторных методов экспериментальной психологии. Он дает возможность про-

никнуть в самую глубину мыслительных процессов; уже здесь экспериментальная психология значительно приближается к жизни; но все-таки и этот метод психологии аналитический. Попыткой дальнейшего расширения экспериментальных методов в применении к всестороннему изучению личности является наш естественный эксперимент. Принцип его мною был доложен еще на первом съезде по экспериментальной педагогике, и с того времени кружок моих сотрудников разрабатывает этот метод. Скажу о нем несколько слов.

Всякая личность представляет сложное целое. Анализируя разнообразные проявления личности, мы с С.Л. Франком* нашли возможным подразделить их на два рода: эндопсихические и экзопсихические проявления. Это деление впервые было проведено нами в «Программе исследования личности в ее отношениях к среде». Под эндопсихикой мы понимаем всю совокупность основных психических функций, таких, как восприятие, память, внимание, мышление, аффективная возбудимость, способность к волевому усилию. В понятие эндопсихики входит также и то, что обычно называют характером, темпераментом личности. Одним словом, это есть психофизиологическая основа, ядро личности.

Экзопсихика есть отношение личности к различным категориям окружающей действительности. Сюда входят отношения к природе, материальным предметам, к людям, социальным группам, духовным благам: науке, искусствам, религии и также отношение личности к самой себе. Экзопсихика складывается на основе эндопсихики, но не всецело определяется ею — и экзопсихика накладывает свой отпечаток на личность. Так, напр., эндопсихические особенности predispose человека к той или иной профессии; постоянные же условия профессиональной деятельности отражаются на общем облике личности. У ребенка преобладает эндопсихическая основа, которая делает его склонным к тем или другим формам деятельности, но на формирование личности оказывают влияние те условия и среда, в которых протекает его развитие. Условия воспитания, семья, школа, а позднее научные убеждения, сословные традиции, воззрения эпохи, — все это накладывает отпечаток на личность.

Первое, что является необходимым — это установить методы исследования индивидуальности. Ныне существующие методы Бине, Россолома* и другие построены лабораторным способом; они многое дают для исследования степени умственного развития, а главным образом, для определения умственной отсталости. Но необходимо изучать всю личность, а не только ее интеллект, но также волю и чувствования. Кроме того, для характеристики личности важно знать экзопроявления ее, чего не почерпнешь измерениями в лаборатории. Педагог на основании простого наблюдения за проявлениями учеников на различных занятиях многое может уже сказать о них. Отсюда мысль — нельзя ли школьные занятия использовать в целях изучения личности. Эта мысль и послужила поводом для разработки метода естественного эксперимента.

Пришлось начать с вопроса: какие психические функции затрагиваются какими предметами. При анализе различных предметов школьного обучения нужно исходить из индивидуальности и возвращаться к ней. Отдельные проявления мы всегда сверяли с предварительно составленными общими характеристиками учеников. Нужно идти путем не логического анализа предмета, а психологического анализа индивидуальных проявлений учеников на этих уроках. Результатом такого анализа и являются наши психологические программы по различным предметам, устанавливающие индивидуальные проявления и их характерологическое значение. <...>

Основываясь на программах, мы имели возможность поставить экспериментальные уроки по различным предметам, содержанием которых выбирался материал, способный вызвать характерные для данного предмета проявления личности. Выделив из программ и экспериментальных уроков самое существенное, мы составили общую методику естественно-экспериментального исследования личности, особенностью которой является то, что она не ограничивается исследованием интеллектуальных способностей, а стремится охватить всю личность. <...>

Теперь вернемся к поставленному нами ранее вопросу. Какое отношение имеют работы по методу естественного эксперимента к вопросу о личности и воспитании; что они могут дать для решения этого вопроса? Как естественный эксперимент может содействовать выяснению вопроса о взаимоотношениях между личностью и обществом; как он может способствовать примирению интересов личности и общества?

При естественно-экспериментальном изучении личности мы не пользуемся искусственными приемами, не производим опытов в искусственных лабораторных условиях, не изолируем ребенка из обычной обстановки его жизни, а экспериментируем естественными формами внешней среды. Мы исследуем личность самой жизнью и потому становятся доступными обследованию все влияния как личности на среду, так и среды на личность. Здесь эксперимент входит в жизнь. Мы исследуем не отдельные психические процессы, как это обычно делается (напр., память исследуют посредством заучивания бессмысленных слогов, внимание — вычеркиванием значков на таблицах), а исследуем и психические функции и личность в целом. При этом пользуемся не искусственным материалом, а предметами школьного обучения.

Результатом такого изучения является возможность сознательного, планомерного использования социально-полезного материала в целях развития способностей.

Здесь мы подходим к вопросу о формальном и материальном принципах обучения. В формальном ли развитии отдельных способностей состоит задача образования или только в сообщении системы знаний? Эти вопросы вызывают много споров.

У нас в России принцип формального развития дискредитирован Толстовско-Деяновской классической школой, которая стремилась

развивать ум ребенка безразличным в социальном отношении материалом — латинским и греческим языками. Материальный принцип, доведенный до крайности, тоже терпит крах, хотя этот принцип в настоящее время является господствующим в наших школах. Этот взгляд ведет к перегруженности школьной программы, что часто имеет следствием переутомление учащихся. Если давать ученикам систему знаний, не обращая внимания на то, какие способности этими знаниями развиваются, мы теряем из виду личность ребенка.

В чем же исход? Не в простом механическом соединении, а в органическом сочетании этих принципов. Естественный эксперимент может осветить путь для решения этого вопроса. Функционально-характерологические анализы отдельных предметов позволяют оценить значение каждого из них для развития способностей ученика; такие анализы дадут возможность всесторонне развить личность и разгрузить школу от чрезмерного обилия материала. Обучение не должно быть ни односторонне формальным, ни односторонне материальным. Только синтез этих принципов поставит образование и воспитание на правильный путь. Воспитание должно совершаться самой жизнью. Этот принцип Песталоцци частично осуществляется в современной школе в трудовом воспитании, в школьных организациях учащихся, в устройстве экскурсий и др.

Итак, вводите в школу жизнь, развивайте всесторонне личность, воспитывайте ее социально полезным материалом.

Однако этим еще не исчерпываются все задачи педагогики. Мы должны знать не только как развивать личность, но и куда мы должны вести ее. Может ли лабораторно-аналитическая психология ответить на этот вопрос? Нет, только изучение того, как развиваются отдельные индивидуальности и как они получают, в конце концов, каждая свою определенную законченную форму, может способствовать решению этого вопроса. Внимательное изучение личности показывает, каким образом развитие индивидуальности зависит от ее психофизиологической организации; так, напр., значительно развитое воображение предрасполагает человека к занятию искусством (художники) и т.д. Таким образом, сама структура личности может указать путь ее развития. <...>

Группировку личностей можно производить в двух направлениях: по качественным различиям и по психическому уровню. По качественным признакам личности делятся на различные типы по преобладанию какой-нибудь одной группы тесно между собою связанных основных психических функций, накладывающих на данный индивидуум своеобразный отпечаток. Я уже говорил о взаимоотношении эндо- и экзопсихики. В школе мы можем проследить рост и развитие индивидуальности. Мы видим, как на основе эндопсихики организуются отношения и интерес ученика к различным явлениям окружающей среды; как эндопсихика одевается соответствующими ей экзопсихическими проявлениями. Мы видим, что в школе намечаются некоторые экзопсихические типы; так, напр., ученики с развитой фантазией тяготеют к занятиям искусством (художники); умы

теоретические — к математике, физике; активные — коноводы и в шалостях, и в серьезных занятиях; рассудочные — склонны к хозяйственным организациям. Профессиональные типы — ученые, художники и т.д. — намечаются уже в школе. Итак, психология учит нас, как на основе эндопсихики намечается тяготение к тем или иным идеалам. Если разгадать эти склонности, то нам станет понятным тяготение школьника к тем или иным человеческим идеалам.

Классификация личностей учит, что наряду с различиями есть и общее для всех — это степени развития, или уровни. Каждая личность проходит определенный путь развития, достигая, в конце концов, того или другого уровня. Соотношение между эндо- и экзопсихикой на различных уровнях различно. На низшем уровне больше выражены экзоэлементы. Подчиняя слабую и разрозненную психику малоодаренного человека, среда накладывает на нее свой отпечаток, насильственно приспособляя ее к своим запросам и требованиям и очень мало считаясь с эндоспособностями личности. Человек среднего уровня обладает большей способностью приспособиться к окружающей среде, найти в ней свое место и использовать ее для своих целей. Он выбирает себе соответствующий его склонностям и задаткам род занятий, работает продуктивно и с интересом и, в конце концов, будучи полезен обществу, и себе обеспечивает не только материальное благосостояние, но и некоторый комфорт физический и духовный.

На высшем уровне иное соотношение между личностью и средой. Значительная напряженность, интенсивность душевной жизни заставляет человека не ограничиваться одним только приспособлением, но стремиться и саму эту среду переделать сообразно собственным влечениям и потребностям. Люди высшего уровня творят новые формы жизни. Они воплощают культурные идеалы своей эпохи, а также привносят в жизнь нечто свое, индивидуальное. Эти люди необходимы для общества, они создают мирозерцание и пробивают новые пути в жизни, по которым пойдут затем другие.

Кратко характеризуя психические уровни, можно сказать, что низший — это приспособляемый, средний — приспособившийся и высший — приспособляющий среду.

Изучение личности и с этой стороны может иметь для педагогики важное значение. Считаясь с индивидуальными задатками учащихся, школа должна стремиться по возможности повысить их психический уровень.

Развивать личность — значит развивать ее в постоянном контакте с обществом. <...> Как и в педагогике, здесь борются индивидуалистические и коллективистические течения. И мы видим, что индивидуальная психология и здесь пытается применить свои экспериментальные методы. Каким же образом? По инициативе Мюнстерберга* в Америке были устроены бюро по найму вагоновожатых, где экспериментально-психологическим путем определялась пригодность к этой профессии. Мейер* рекомендовал применять эксперименты при наборе солдат и назначении фельдфебелей. Особую практическую

важность имеет попытка рационализации производства Тэйлором*, состоящая в том, что данный вид работы тщательно анализируется, выделяются и группируются все действительно производительные движения при данной работе; точно измеряется их нормальная продолжительность, нужная для выполнения только этих движений. Рабочим выдаются карточки с указаниями, как делать и сколько нужно потратить времени. Инженер, наблюдая за работой, определяет, кто из рабочих удовлетворяет требованиям, кто не удовлетворяет; тем из них, которые хорошо приспосабливаются к работе и затрачивают на нее минимум времени, выдаются премии, не удовлетворяющих же увольняют. Действительно, там, где система эта применялась, производительность труда повышалась в 3—4 раза. Но все это по вполне понятным причинам вызвало волнение среди рабочих.

Как видно из этих примеров, индивидуальная психология в своем стремлении сделаться прикладной наукой идет не по тому пути; этот путь поведет лишь к полному порабощению личности технической машинообразной культурой. Я не возражаю вообще против тенденции сделать индивидуальную психологию прикладной наукой, но если только в этом видеть ее задачу, то я лично отказался бы от нее, хотя вот уже 20 лет сам занимаюсь ею. И без того современная культура давит личность, превращает человека в машину. Мы видим, напр., какой мощи достиг милитаризм в Германии, мы видим до какой степени можно убить дух человека. Недоставало еще, чтобы и психологи поставили своей задачей способствовать порабощению человека. Если индивидуальная психология, наука о личности, пойдет на службу машине, то может оказаться, что живая человеческая личность будет окончательно задавлена.

Итак, развивайте и укрепляйте личность; развивайте и организуйте общество. Помните, что только в крепком, естественном единении того и другого заключается залог развития человечества.

Эдуард Ли Торндайк (1874—1949 гг.)



Один из наиболее известных психологов первой половины XX в. Эдуард Ли Торндайк родился в 1874 г. в г. Уильямсберг (США, шт. Массачусетс). Он был вторым сыном методистского священника, который часто переезжал с места на место, как того требовала служба. Торндайки вели аскетичный образ жизни, придерживаясь самых строгих моральных принципов. Все три сына священника Торндайка стали известными учеными и все они начинали свою карьеру в небольшом Уэслианском университете в шт. Алабама. В университете Э.Л. Торндайк слушал курс психологии, но никакого интереса она у него не вызывала, пока он не прочитал «Введение в психологию» У. Джеймса.

Эта работа произвела на Э.Л. Торндайка такое впечатление, что в 1896 г. он поступил в Гарвардский университет только для того, чтобы иметь возможность учиться у своего кумира. У. Джеймс обратил внимание на Э.Л. Торндайка, но даже его влияния было недостаточно, чтобы должным образом организовать лабораторные эксперименты, предлагавшиеся молодым ученым. Поэтому, когда у Э.Л. Торндайка появилась возможность перебраться в Колумбийский университет, предоставлявший психологам лаборатории, он перешел туда под руководство другого известного психолога М. Кеттелла. Именно в это время он начал свои знаменитые опыты на кошках в черном ящике, а также защитил сначала магистерскую, а затем и докторскую диссертации.

В первой половине XX в. имя Торндайка было одним из наиболее значительных в американской психологии. Он избирался почетным профессором и доктором многих американских и европейских университетов, однако не принимал активного участия в профессиональных дискуссиях, что во многом явилось причиной того, что его взгляды и эксперименты оказались устаревшими уже при его жизни.

Несмотря на это, педагогические труды Э.Л. Торндайка оказали определенное влияние на развитие педагогической психологии и экспериментальной педагогики во всем мире.

Э.Л. Торндайк был глубоко убежден, что использование учителями новейших достижений психологии сможет коренным образом улучшить школьное образование. Именно поэтому в большинстве своих педагогических работ он апеллирует не к государству, не к школьным властям, а именно к учителям как главным и непосредственным организаторам учебного процесса.

Э.Л. Торндайк приобрел всемирную известность благодаря своим экспериментальным исследованиям проблем научения у животных, в результате которых им был впервые сформулирован так называемый закон «проб и ошибок». Основная суть закона сводилась к следующему: попытки, случайно оказавшиеся удачными, закрепляются в поведении, создавая в дальнейшем видимость целесообразного поведения. Процесс научения, исходя из этого закона, трактовался как простое установление связи между ситуацией и реакцией.

Э.Л. Торндайк применил этот закон и выводы из него в отношении обучения школьников и даже, что в то время было редкостью, взрослых людей. И хотя впоследствии выяснилась ограниченность закона «проб и ошибок», его работы по педагогической психологии оказали существенное влияние на развитие образования в США и во всем мире.

В качестве еще одного достижения Э.Л. Торндайка следует отметить и разработанную им систему тестов для количественного измерения уровня психического развития.

Умер Э.Л. Торндайк в 1949 г. в г. Монтроз (шт. Нью-Йорк).

Ниже приводится отрывок из неоднократно переиздававшейся в России работы «Принципы обучения, основанные на психологии» (1903 г.). Несмотря на краткость отрывка, он достаточно ясно характеризует взгляды Э.Л. Торндайка на воспитание, на место психологии в педагогической деятельности учителя.

Э.Л. ТОРНДАЙК

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ, ОСНОВАННЫЕ НА ПСИХОЛОГИИ¹

§ 1. Задачи учителя

Цели, материал и методы воспитания. Слову «воспитание» придается различное значение, но всегда оно указывает на изменение. Тот не воспитан, кто остается тем, кем он был. Мы не воспитываем кого-нибудь, если не вызываем в нем изменений. Необходимость воспитания обуславливается тем, что то, что есть, не есть то, что

¹ Торндайк Э.Л. Принципы обучения, основанные на психологии: Пер. с англ. М., 1930. С. 25—32.

должно быть. Мы стараемся воспитывать себя и других, потому что мы желаем, чтобы и они и мы сами стали иными, чем теперь. Поэтому, изучая вопросы воспитания, мы всегда изучаем наличность, природу, причинность или ценность каких-нибудь изменений.

Перед учителем стоят два вопроса: «каковы должны быть изменения» и «как их осуществить». Первый вопрос большей частью разрешается для учителя тем высшим школьным управлением, которое поставило его на работу. Мнение лиц, стоявших во главе педагогического дела данной общины, определяет то, что школа должна делать для своих учеников. Составляется план учебных занятий, и работа, которая должна быть выполнена класс за классом, тщательно распределяется. По мнению учителя городской школы, его ученикам, может быть, следовало бы научиться читать на иностранном языке раньше поступления в среднюю школу, но разрешение этого вопроса редко предоставляется ему. Учитель начальной школы может быть обязан преподавать арифметику, хотя по собственному суждению он бы отложил это преподавание до пятого или шестого класса.

Какие изменения должны быть осуществлены в человеческой природе при помощи начальной городской или средней школы и почему именно эти, а не другие изменения должны быть целью школы — все это вопросы, которые обыкновенно разрешаются под заголовком: «Принципы воспитания». Вопрос о том, каким путем лучше всего достигнуть тех изменений, к которым стремится воспитание, обсуждается под заголовком: «Принципы обучения», или «Методы обучения», или «Теория и практика обучения», или «Педагогическая психология». Настоящая книга пытается дать ответ на последние вопросы — она больше пытается научно обосновать искусство обучения, чем наметить общие цели школы или предметы обучения, или определять общие результаты обучения того или другого предмета. Мы разбираем здесь не *что* и *почему*, а *как*.

Однако неправильно было бы изучать вопросы о том, *как* обучать, безо всякого отношения к тому, что должно быть предметом обучения и *почему*. Если учитель не представляет себе, хотя бы в самых главных чертах, общих целей воспитания и обучения, он не будет иметь представления и об общих целях школьного воспитания; без этих последних он не будет в состоянии судить о целях, поставленных его классу, или о целях обучения тому или другому предмету; не имея же ясного представления о том, что должна дать ученикам работа целого года или же каждый предмет в его целом, он не сможет сознательно относиться к своей ежедневной работе. Учитель должен быть чем-то большим, чем плотник, без рассуждений исполняющий план архитектора, или чем сестра милосердия, только выполняющая предписания врача. Его отношение к школьной администрации и к программе обучения — скорее отношение подрядчика, которому поручают выстроить лучший по возможности дом за десять тысяч долларов, при посредстве трех рабочих, таких-то инструментов, и особенно принимая во внимание условия света, вентиляции и безопасность от огня. Высшая школьная администрация

говорит: «Воспитывайте возможно лучше юношей и молодых девушек при помощи арифметики, географии, школьных правил и т.д.; заботьтесь главным образом о знаниях, о хороших навыках мышления, о серьезных интересах, о физическом здоровье, благородстве чувств, о честном неэгоистическом поведении».

Подрядчик часто должен раздумывать над тем, как вырыть фундамент, как вставить раму, как настлат пол и т.д. в зависимости от того, что должно быть выстроено; учитель тоже должен изучать вопросы о том, как использовать прирожденные способности, как создать навыки, как развить интересы и т.д. в зависимости от того, какие должны быть осуществлены изменения в характере и интеллекте данного ученика. Учитель должен иметь о педагогических целях такое же ясное представление, как о тех принципах обучения, которые непосредственно касаются его деятельности в классе.

На следующих трех страницах будут намечены главные идеалы, которые, с точки зрения лучших и авторитетных мыслителей, должны преследоваться воспитанием в Америке. <...>

Цели воспитания. Воспитание в целом должно развивать в человеческом существе благожелательность к людям, оно должно умножать сумму человеческой энергии и человеческого счастья; должно уменьшить сумму страданий человеческих существ, живущих и имеющих появиться на свет. Оно должно поддерживать стремление к высшим неэгоистичным удовольствиям. Это цели воспитания вообще — доброжелательное отношение к людям, устроение полезной и счастливой жизни, стремление к благородным, чистым наслаждениям — это в то же время и в частности конечные цели школьного воспитания.

Ближайшие его цели — дать ученикам здоровое тело и здоровый дух, дать им знания из мира природы и жизни человека, внушить достойные интересы в области науки и в практической деятельности, сообщить множество навыков в мышлении, чувствовании, в поведении и идеалы активности, чести, долга, любви и повиновения. В частности ближайшие цели первых шести лет школьной жизни состоят в том, чтобы закалять тело и оградить его от болезней; сообщить знания о простейших фактах из природы и человеческой жизни; научить умению извлекать знания и удовольствия из чтения, умению выражать свои мысли и чувства при помощи устной и письменной речи, музыки и других искусств; вызвать интерес к реальной жизни мира; сообщить привычки к умственной любознательности, целесообразному мышлению, послушанию, скромности, помощи ближним и привязанности, смелости и справедливости и идеалы, свойственные ребенку.

Ближайшими целями школы для возраста от 12 до 18 лет обычно признаются следующие: развитие физических сил и ловкости; сообщение знаний о простейших общих законах природы и человеческой жизни, о взглядах лучших и мудрейших людей; сообщение умений активно пользоваться изобразительными искусствами; возбуждение интереса к наукам и искусству и к человеческой жизни, равно в ее

реальных проявлениях, как и в литературном изображении; развитие самообладания, точности, твердости и логического мышления, технических навыков, навыков к исполнительности, сотрудничеству и управлению, привычек сдержанности, чести, храбрости, справедливости, доброжелательства и почтительности и идеалов, свойственных юношеству.

Что касается до степени углубления отдельных сторон этих общих идеалов, то наиболее передовая современная точка зрения оценивает практическое умение несколько выше, а культивирование полуэгоистического характера несколько ниже, чем это делалось раньше. Ни один здравомыслящий педагог в настоящее время не будет считать унижительным умение зарабатывать средства к жизни. Каждый человек в школе точно так же, как и дома, должен приобрести умение прокормить самого себя, возратить полезным трудом то, что мир дает ему в форме пищи и жилища. Школы должны развить умение действительно участвовать в серьезном жизненном труде, точно так же, как и умение правильно использовать отдых.

Современная точка зрения придает гораздо больше значения, чем это делалось раньше, здоровью, физической ловкости, технике, ремеслу и искусству. Идеал ученого уступил место идеалу творческого человека, творческого и в науке, но притом ловкого физически и умеющего владеть окружающими предметами.

За самое последнее время педагоги все более и более настаивают на необходимости не только готовить детей к жизни и труду взрослого человека, но и приспособить их к самой их детской жизни. Старайтесь помочь детям справиться с задачами и обязанностями их детской жизни и в то же время готовьте их к выполнению задач и обязанностей, которые будут на них возложены через двадцать лет; пусть воспитание приспособит ребенка не только к предполагаемой будущей его работе, но и к окружающей его обстановке — таковы советы современной педагогической теории.

На практике различные цели часто противоречат друг другу. Иногда приобретение познаний означает потерю здоровья, пробуждение идеалов может идти в ущерб выработке правильных навыков; в стремлении к развитию чувства прекрасного может быть упущен интерес к сухим и холодным научным фактам. Энергия всякого учителя, точно так же, как и всякого ученика, ограничена. Требовать можно только одного: чтобы не были сознательно искажены педагогические цели воспитания и чтобы энергия воспитателя распределялась между ними с известной равномерностью.

Степень углубления одних школьных задач перед другими меняется в зависимости: 1) от индивидуальности ученика и 2) от тех воспитательных воздействий, которым он подвергается вне школы.

1. Так, задачи школы для умственно отсталых детей другие, чем задачи нормальной школы; задачи школы, представляющей отбор наиболее честолюбивых, энергичных и умных учеников, будут иные, чем задачи такой школы, где отбор основан на размере платы, вносимой родителями. 2. Задачи начальной школы для детей иммигран-

тов отличаются от задач школы в пригороде, населенном семьями американских рабочих и деловых людей. Наконец, школа в фермерской общине на юго-западе не должна строить своих идеалов по образу идеалов школы в центре Нью-Йорка.

Специальные задачи учителя. Разрешить вопрос о том, какие цели должна преследовать школа, и разработать планы школьной работы, которые служили бы достижению этих целей, — все это лежит на обязанности высших школьных властей. Установив, каковы должны быть изменения, осуществляемые школой, они поручают учителям самую работу осуществления этого. Специальная задача учителя состоит в том, чтобы выполнить эти требования наиболее экономно и наиболее верно при данных условиях школьной жизни. Он должен сообщить известные знания, образовать известные привычки, умножить некоторые силы, возбудить некоторые интересы и внушить известные идеалы.

Изучение лучших методов такой работы может быть доведено до мельчайших подробностей. Принципы обучения могут касаться общих правил, применимых к образованию всяких привычек, или же очень специальных правил образования навыков для правильного употребления глагольных форм; они касаются законов приобретения всяких знаний, а равно и обсуждения специальных трудностей в правописании омонимов. Но по существу задача всегда одна и та же: даны определенные дети, в которых должны быть осуществлены определенные изменения. Как мне действовать? При данном материале и при данных педагогических целях каковы должны быть мои средства и мои методы?

§ 2. Психология и искусство обучения

Научные основы обучения. Работа преподавателя должна состоять в том, чтобы осуществить или предотвратить те или другие изменения в человеческих существах; сохранить и усилить положительные свойства тела, ума и характера и освободиться от отрицательных. Чтобы получить возможность таким образом управлять природой человека, учитель должен узнать ее. Чтобы из того что есть сделать то, что должно быть, мы должны знать законы, на основании которых происходят изменения. Точно так же, как садовник, чтобы вырастить растение, должен действовать в согласии с законами ботаники, или инженер, строя мост, должен сообразоваться с законами механики, или врач, чтобы побороть болезнь, должен действовать согласно законам физиологии и патологии, — точно так же учитель, чтобы сделать из своих учеников умных, полезных и благородных людей, должен основывать свои действия на законах человеческой природы.

Биологические науки, особенно науки о физиологии человека и гигиене, знакомят нас с законами изменений в человеческой природе. Психология знакомит с законами изменения ума и характера.

Учитель изучает способы применения психологии к обучению по той же причине, по которой передовой фермер изучает способы применения ботаники, инженер — применение законов техники или врач — применение физиологии и патологии.

Стимул и реакция. Выражаясь психологическими терминами, можно определить искусство обучения как искусство создавать и задерживать стимулы, с тем чтобы вызвать или предотвратить те или другие реакции. В этом определении слово стимул употреблено в широком смысле и означает всякое явление, оказывающее какое-либо влияние на человека, — слово, к нему обращенное, взгляд, фразу, которую он прочтет, воздух, которым он дышит, и т.д., и т.д. Термин реакция употреблен в смысле всякой новой мысли, чувства, интереса, физического действия или какого-либо умственного или физического состояния, вызванного этим стимулом. Задача учителя — вызвать желательные и предотвратить нежелательные изменения в природе человека, вызывая или предотвращая известные реакции. Средства, которыми располагает учитель, — это те стимулы, которые могут действовать на ученика: слова, жесты и вид учителя, состояние и обстановка класса, учебники, употребляемые учеником, предметы, которые он видит, и тому подобный ряд вещей и событий, на которые распространяется влияние учителя. Реакции со стороны ученика — это разнообразные мысли, чувства и физические движения, возникающие во всевозможных комбинациях. Стимулы, исходящие от учителя с целью вызвать и руководить реакциями со стороны ученика, могут быть классифицированы следующим образом.

А. Стимулы, находящиеся под непосредственным его контролем: Движения учителя — речь, жесты, выражение лица и т.д.

В. Стимулы, находящиеся под косвенным контролем:

Физические условия школы: воздух, свет, тепло и т.д.

Оборудование школы: книги, приборы, пособия.

Общественные условия школы: действия (включая слова) учеников и дух, который ими руководит.

Общая среда: действие родителей, законы, библиотеки и т.д.

Реакции могут быть классифицированы так.

А. Физиологические реакции, как, например более глубокое дыхание, более крепкий сон, более сильные физические упражнения и т.д.

В. Реакции умственные, как, например установление связи между известным стимулом и соответствующим представлением; выделение одного элемента из сложного явления или установление нескольких идей.

С. Реакция в настроении, как, например, связь внимания, интереса, предпочтения, убеждения с известными общими состояниями всего организма.

Д. Реакции эмоциональные, как связь симпатии, любви, ненависти с известными состояниями.

Е. Реакция действий или поведения и навыков, связывающая известные поступки или движения с известным умственным состоянием.

Значение психологии. Если бы существовала совершенная и полная наука о природе человека, совершенная научная психология, мы бы знали действие каждого возможного стимула и причину каждой возможной реакции в каждом человеческом существе. Тогда учитель мог бы знать наверное, каков будет результат каждого из его действий, мог бы точно предсказать, каково будет влияние такой-то прочитанной страницы, такого-то наказания или дырки на платье, — он бы знал, как получить определенный ответ, как возбудить внимание к данному предмету, вызвать воспоминание о данном факте или понимание данного принципа.

Надо признать, что современное психологическое знание ближе к нулю, чем к совершенству, что применение его к педагогике часто неполно, неопределенно и шатко. Применение психологии к обучению ближе к применению ботаники и химии к земледелию, чем к применению физиологии и патологии к медицине. Всякий здравомыслящий человек может довольно сносно вести сельское хозяйство без помощи науки, и всякий здравомыслящий человек может сносно учить, не зная и не применяя психологии. Тем не менее подобно тому, как фермер, применяющий в своей работе знания по ботанике и химии, при других равных условиях достигает больших результатов, чем тот, который не будет применять их, точно так же и учитель при остальных равных условиях достигает больших успехов, если он будет применять психологию, науку о природе человека в своей школьной работе.

Анатолий Васильевич Луначарский **(1875—1933 гг.)**



Анатолий Васильевич Луначарский, советский государственный деятель, писатель и критик, искусствовед, академик АН СССР, член РСДРП с 1895 г., родился в 1875 г. в Полтаве. После окончания Киевской гимназии уехал за границу для продолжения образования. Он изучал философию и естествознание в Цюрихском университете, в это же время сблизился с русскими марксистами из группы «Освобождение труда», а в 1903 г. вступил в партию большевиков. Находясь в эмиграции в Швейцарии, Луначарский занимался проблемами педагогики и школы, глубоко изучал труды Песталлоцци, Фребеля и др., знакомился с опытом организации новых школ и рабочих клубов.

После Октябрьского переворота А.В. Луначарский был назначен на должность наркома просвещения РСФСР и занимал ее до 1929 г.

А.В. Луначарский был одним из авторов первых документов советской власти по организации народного образования, провозгласивших курс на ликвидацию неграмотности и создание единой советской школы без каких-либо ограничений по имущественному положению, полу, национальности, управляемой на демократических началах. В поле зрения наркома находился огромный круг вопросов, связанных с решением проблем строительства новой школы, развитием профессионального образования, высшей школы, дошкольного воспитания, профессионального образования, становления культурно-просветительной работы.

Особое внимание А.В. Луначарский уделял проблеме политехнизации школы, которую рассматривал в трех аспектах. Во-первых, он говорил о пересмотре содержания образования, программ, введении комплексных программ, которые ориентировали бы школу на тесную связь с жизнью, с трудом. Во-вторых, важным моментом в решении проблемы политехнизации

ции школы нарком считал переход от «школы учебника и зубрежки» к школе обучения через труд, творчество и в связи с этим введение в школах активных методов обучения, экскурсий, лабораторных занятий, моделирования, коллекционирования и т.д. В-третьих, еще одна характеристика такой школы, по мнению А.В. Луначарского, — это организация общественно-полезного труда детей и подростков в городских школах в учебных мастерских, на производственных предприятиях, а в сельских — организация пришкольных участков, работа на фермах, в поле совместно со взрослыми. В результате, подчеркивал А.В. Луначарский, такая школа сможет воспитать широко образованных людей, прекрасно владеющих своей специальностью, активно включающихся во взрослую жизнь после ее окончания. По замыслу наркома политехническая школа позволяла бы преодолеть узость и односторонность как классического образования, так и специального технического.

А.В. Луначарский был сторонником введения различных вариантов школ, профилей в старших классах, учебных программ, которые позволяли бы проводить дифференциацию и индивидуализацию обучения, а также нормой жизни школы считал предоставление свободы детям в организации спортивных, научных, театральных, музыкальных обществ, участие их в разнообразной внешкольной деятельности.

Особое внимание А.В. Луначарский уделял формированию «человеческого образа» личности, рассматривая образование как единый процесс обучения и воспитания. В этой связи нарком определял задачи школы: научить человека работать, мыслить, осознавая себя активным продолжателем общего дела, заложить правильные методы подхода к явлениям действительности. Школа, всемерно способствуя развитию талантов каждой личности, должна научить ребенка с раннего возраста уважать индивидуальность другого человека, жить в дружеском единении с окружающими, чувствовать и мыслить социально. Таким образом, теория социального воспитания рассматривалась А.В. Луначарским как сочетание гражданского (хорового) и свободного (индивидуального) становления личности ребенка. Важную роль в формировании личности Луначарский отводил становлению научного мировоззрения в процессе преподавания естествознания и общественных дисциплин, а для развития гармонической личности он считал необходимым разностороннее эстетическое воспитание. Поэтому нарком выступал в поддержку развития разнообразных форм детской художественной самодеятельности: выставок, детских клубов, театров, музыкальных праздников и т.д.

Решающую роль в осуществлении воспитательной программы государства А.В. Луначарский отводил школьному учителю. Он настаивал на бережном отношении к учителю и вообще педагогическим кадрам, что возможно только тогда, когда общество обеспечивает социальное уважение к нему.

Все руководство Наркомпросом А.В. Луначарский строил на последовательных демократических принципах, способствуя проведению острых дискуссий о путях развития советской школы, отстаиванию различных точек зрения наркомпросовцев по проблемам обучения и воспитания, использования новых форм и методов преподавания. Однако программа политехнической школы, поддерживаемая наркомом просвещения, всту-

пила в противоречие с утверждавшейся в конце 1920-х гг. авторитарно-бюрократической системой управления страной, что и явилось предпосылкой для ее пересмотра. В результате А.В. Луначарский вместе с рядом руководящих работников Наркомпроса был вынужден подать в отставку. В 1930 г. его избрали действительным членом Академии наук.

В 1933 г. А.В. Луначарский был назначен полномочным представителем СССР в Испании. Однако в конце этого года, на пути к новому месту работы во французском Ментоне, он умер. В 1935 г. прах А.В. Луначарского был захоронен в Москве, в Кремлевской стене.

А.В. ЛУНАЧАРСКИЙ

О КЛАССОВОЙ ШКОЛЕ¹

<...> Что же мы, социалисты, противопоставим классовой школе? Прежде всего так как классов не может быть в социалистическом обществе, то у нас не должно быть школы начальной, или народной, и школы средней. Всякий мальчик и всякая девочка, в какой бы семье они ни родились, вступают в один и тот же первый класс, в единую трудовую школу первой ступени. Так же точно каждый из них имеет одинаковое право по окончании четырех лет первой ступени перейти в четыре года второй ступени. Для всех единая школа. Конечно, нужно оговориться: для того чтобы мы за каждым мальчиком и девочкой могли признать право на школу, мы должны иметь несравненно больше школ, чем их имеется сейчас. Пока наше хозяйство не станет на ноги, школа будет далека от идеала, ибо она зависит от хозяйства. Но из этого не следует, что мы не должны были ставить перед собой этих идеалов. Нет, мы должны взять на себя эту священную обязанность.

Со школой второй ступени дело обстоит хуже, так как вторая ступень как раз соответствует бывшим классическим гимназиям и бывшим реальным училищам. Их в России крайне мало, заводились они только для буржуазии и буржуазной интеллигенции; их так мало, что в то время как начальная школа могла вместить 60% всех детей, эти школы не могли вместить и 10%. Нам нужно расширить сеть школ второй ступени в десять раз, а школа второй ступени предполагает лаборатории, всякого рода физические кабинеты, подготовленных учителей и т.д. Вот какая гигантская задача стоит перед нашей страной. Ее можно выполнить только в течение многих лет.

Что же делаем мы, провозглашая принцип, что каждый ребенок из первой ступени может перейти во вторую ступень, пока мы не можем обеспечить за всеми детьми такого перехода? Мы должны стоять на точке зрения перевода наиболее способных. Часто более способным окажется тот, кто лучше подготовлен, у кого дома лучшая обстановка, кто может скорее расширить свои познания, чем

¹ Луначарский А.В. О воспитании и образовании: Сборник. М.: Педагогика, 1976. С. 53—63.

крестьянин или пролетарий. Поэтому мне кажется, в высокой степени правильным отдавать преимущество детям трудового населения. Мы никакого риска тут не имеем. Неправда, что таким образом мы переведем более тупых и менее даровитых детей в школы второй ступени. Наоборот, среди той массы крестьянских и рабочих детей, которые потому не могли переходить в среднюю школу, что до сих пор находятся в худшем положении, чем дети из буржуазно-интеллигентской среды, масса талантливых детей.

Мы называем нашу школу единой *трудовой* школой. Что это значит? Это значит, что буржуазия унаследовала от схоластической школы школьную учебу, т.е. школу книги, учебника, устного урока, который дает учитель, и устных же ответов со стороны учеников, неподвижно сидящих за партами в течение определенного количества часов, школу строго разграфленной программы, усвоения на память. Мы считаем эту школу совершенно осужденной педагогической наукой. Даже лучшие буржуазные педагоги от нее уже отошли.

Первое понимание трудового принципа заключается в том, что ребенок должен воспринимать предметы обучения через труд, т.е. через живые, активные процессы. Когда девочка играет в куклы, она готовится быть хозяйкой и матерью; когда мальчик играет в войну, он готовится быть борцом; дети вечно воображают себя взрослыми, вечно играют во взрослых и игрою во взрослых упражняются в том, что они потом будут делать всерьез.

Игра есть метод самообразования. Школьная учеба игнорирует этот факт, она говорит: ребенок хочет бегать — посадите его на место; ребенок хочет сам творить, хочет сам заниматься чем-то интересным для него — посадите его за латынь! Одним словом, тут идет борьба с самой природой ребенка. Мы стоим совершенно на другой точке зрения. Мы говорим: вся задача детских садов и первых годов школы заключается в том, чтобы дети играли целесообразно! Когда дети танцуют, поют, вырезают, лепят, они учатся. Руководители должны все время так выбирать игры, чтобы возникали каждый день новые знания, чтобы каждый день дети что-нибудь приобрели, чтобы они могли каждый день научиться тому или другому маленькому ремеслу. И все это должно быть интересно.

В школе первой ступени та же тенденция, но от игры необходимо переходить к труду в самом широком смысле слова, надо поставить дело так, чтобы дети приобретали знания *играючи и вместе с тем трудились*. Труд ведь веселая вещь, когда он не доходит до переутомления; учителя должны предоставить детям разбиться на группы, выбирать занятия и направлять их к получению известных знаний. Поставив себе определенную задачу, они должны дать детям подготовленный материал для обработки и выводов. Сущностью нового преподавания является не учеба, не задание урока и не спрашивание, а экскурсия, прогулки, зарисовка, моделирование и всевозможные трудовые процессы, путем которых ребенок сам проделывает обогащение своего опыта.

Возьмем для примера геометрию, и вы скажете: вот у нас двор, разбейте его на части, на одной части будут грядки, на другой построим помещение для наших животных и т.д. Давайте сделаем это. И тут дети начинают гадать и думать, как можно этот двор разбить ровно на соответственные части. Тут вы им и покажете начальные способы землемерия, потому что планиметрия есть землеизмерение. Точно так же, когда вы переходите к преподаванию стереометрии, вы клеите с детьми кубы, пирамиды, шары. Он сам клеит, сам из дерева делает тела, знакомится с ними. «Из этого куска дерева ты сделай правильный цилиндр». Ребенок испортит один, другой кусок; другой ребенок пусть ему поможет.

Вместо того чтобы преподавать географию по нарисованной карте, вы покажите сначала в натуре, например, что такое холм, что такое река, что такое равнина, как можно измерять волнистость почвы. Вы делаете вместе с детьми из глины плато, горную вершину, всем классом пусть выполняют такую карту окрестности, а потом какой-либо части республики, например Крыма. Это называется трудовым преподаванием. Усвоенных таким образом знаний никто не может забыть.

Возьму, для примера, другой метод: театральный. Нужно, чтобы дети сами своими силами подготавливали, например, к какому-нибудь школьному празднику постановку. Это великолепный урок, групповой трудовой акт! Главное дело здесь в том, что драматизация ведь главный элемент игры. Когда дети играют в куклы или в разбойники, это очень близко к театру! Положим, мы проходим дикарский период истории культуры. Поживем же летом неделю, как дикари, пойдем в лес, будем выбивать кремнем огонь, будем приготавливать пищу сами и т.д. Поживем таким образом и при изучении патриархального быта. Давайте мы разыграем его, и получится вещь увлекательная! Вот вы изучаете какое-нибудь средневековье, дети это должны усвоить: дайте им такое задание, постарайтесь описать, обрисовать отношения между цеховым рабочим и его заказчиком или между сувереном и вассалом с участием представителя духовенства, напишите как сцену, чтобы ребенок был заинтересован; тогда от такого урока он вынесет столько понимания средневековья, что никогда не забудет этого, ибо он это пережил, у него это в крови.

Вот такого рода преподавание *играючи* чрезвычайно важно.

Очень большое внимание приходится при этом обращать на рисование. Я говорю не об эстетическом требовании, не об обучении искусству, а о рисовании как необходимой вещи — как письмо, как разговор. Неграмотен человек, который не умеет рисовать. В Америке школьный учитель обязан весь свой урок нарисовать. Когда спросят его, как гусеница устроена, он нарисует тут же ее перед вами, и каждый ребенок должен стараться сделать то же самое. Карандаш или мелок в руках человека, когда он говорит перед большой публикой, — это тот же орган его речи. Нужно уметь иллюстрировать свою речь.

Дети пошли гулять — зарисуйте прогулку. Вот здание такое-то — зарисуй. Вот дерево, которое в первый раз встретили, — пришли

назад домой и набросали рисунок по памяти. В виде кроки зарисуй дом, где ты живешь, нарисуй план, как построен, как кровать стоит, где окно. Вот эти наброски, эти иллюстрации чрезвычайно важны, потому что потом в жизни миллион раз встретится подобная надобность. Поручили детям организовать то-то и то-то — возьмите лист бумаги, начертите схему организации. Карандаш как орган черчения, как орган иллюстрации — совершенно необходимая вещь.

Таково первое претворение идеи труда в школе.

Кроме того, трудовая школа имеет еще другое значение. Мы не можем производить интеллигентов литературы, как производила прежде средняя школа. Трудовая школа должна всех научить трудиться. Значит, мы не только должны заботиться, чтобы учебные предметы воспринимались *через труд*, но надо научить детей самому *труду*.

Тут встречается у нас много последователей этой идеи и среди интеллигентов-толстовцев, которые тоже проповедуют устремление к труду. Легко понять это пожелание не в коммунистическом, а в толстовском смысле. Толстовцам кажется, что человек должен уметь и печь сложить себе, и сам хлеб себе испечь, и сапоги сшить, чтоб он мог себя обслуживать, и чем больше человек может сам себя обслуживать, тем меньше ему нужен другой человек. Это мелкобуржуазный идеал.

Коммунистический строй покоится на крупной промышленности, на фабриках и заводах. Разве можно заставить человека, который работает на заводе, производить какие-нибудь ремни или гвозди, и его еще заставить дома, чтобы он сам себя обслуживал! Нет, мы не хотим, чтобы его жена стирала, а хотим, чтобы в одной паровой прачечной стиралось все белье, чтобы не сам он готовил себе обед, а чтоб имели хорошо оборудованные общие столовые. Коммунистический строй все переводит на индустрию, он стремится установить не самообслуживание, а, наоборот, из-под власти мелкого труда перейти к громадным общественным учреждениям.

Конечно, детям мы этого сразу дать не можем. Конечно, мелкая буржуазия и крестьянское хозяйство в России существуют и будут долго существовать. И крестьяне, поскольку ставят нам задачи относительно профессиональной школы, стремятся к ремесленничеству: ты научи мне его, чтобы он и подковы ковал, чтобы он и одежду шил. Мы не можем сказать, что теперь это уже не нужно. Мы должны давать такие знания, в деревне в особенности, но основная наша тенденция не та, и поэтому, когда трудовой школе придают часто характер самообслуживания совершенно толстовский, это идет вразрез с настоящей социалистической идеей.

Иногда спрашиваете детей, чему вас учили за этот год. Они говорят: «Очень мало, не было времени учиться». — «Что же вы делали?» — «Самообслуживались, каждый день дрова носили, пищу готовили, овощи чистили». Именно, если дети топят печку в школе, то, может быть, не столько для того, чтобы самообслуживаться, сколько для того, чтобы узнать на практике, что значит горение,

почему дрова горят и почему дают тепло. На каждом акте, на приготовлении супа, можно объяснить уже и весь мир с его законами. Такого учебного характера мы часто не находим. Нам говорят: «Ну, все-таки они приучились к труду, они были белоручками, а теперь им ничто не страшно, они таскают и помои». Это совершенно толстовский подход. Дело, оказывается, не в том, чтобы создать настоящего гражданина коммунистической республики, а в том, чтобы сломить в интеллигентском ребенке отвращение к грубым формам физического труда.

Я слышал от не очень разумных сторонников единой трудовой школы и такую вещь: каждый завод в России должен быть производителем, поэтому и школа должна оправдать сама себя. Можно засадить детей шить или строгать и то, что они изготовят, продавать на рынке или пускать в обмен, отдавать совнархозу за деньги, и тогда школа ничего не будет стоить. Тут полное непонимание того, что школа производит не товар, а производит знающего человека. Вот ее продукт! Продукт в знаниях и умениях ее учеников, а все остальное — подсобное. Конечно, детей надо приучать к тому труду реальному, который действительно полезен; не выдумывать для школы ненужный, искусственный труд, какое-нибудь выпиливание из дерева рамок, такой труд ничего не стоит. Но нужно придумать для детей как раз такой труд, результаты которого были бы воспитательны, труд в школе должен быть педагогичным, т.е. должен быть произведен в таких порциях, чтобы ребенок учился, и если ребенок трудится и ничего не приобретает, то это — преступление школы.

Ни одного часа труд не имеет права существовать в школе, если ребенок благодаря ему не сделался умнее и ловче. Это не значит, что нужно осудить труд в школе первой ступени. Наоборот, совершенно правильно американцы развивают ту идею, что нужно развивать ловкость рук. Поэтому очень полезно, когда у детей школы первой ступени есть какая-нибудь слесарная мастерская, есть какая-нибудь столярная, токарная школа, если они умеют смерить, применить и точно выделать какую-нибудь вещь. Приучать детей школы первой ступени к простым инструментам хорошо. Даже самообслуживание — прекрасная вещь, если им умело руководить. Какой-нибудь легкий ремонт школы, или огородная работа, или ухаживание за какими-нибудь мелкими животными, за кроликами, за козами — это чрезвычайно важно, прекрасно, но надо, чтобы дети не переутомлялись и чтобы всякий раз производились наблюдения, обогащался опыт. Не просто завести коров, чтобы они давали молоко, — это привело местами к печальным результатам, — а дать детям, возясь с коровами, приобрести целый ряд знаний и зоологических, и физиологических, и технических, и ветеринарно-лечебных и т.д., — словом, чтобы максимум знаний из этого извлекался.

Что касается школы второй ступени, тут дело обстоит совершенно иначе. На второй ступени, начиная с 10—12-летнего возраста, мы должны приучать детей к настоящему техническому, по возрасту, фабрично-заводскому крупному общественному производству. Это

делается по нашей программе политехнически, т.е. мы не преследуем цели в этот срок, от 12 до 16 лет, сделать ремесленника или хорошего рабочего, мастера определенного цеха, металлиста или кожевника. Мы должны заботиться о том, чтобы в 16 лет мальчик вышел с известным представлением о том, что такое промышленность вообще, чтобы ясно представлял строение фабрики, завода, паровую машину, динамо-машину, систему приводов, важнейшие станки разного рода, распределение завода на цехи и на мастерские, чтобы знал, как функционирует склад, экспедиция, как получается сырье, что такое фабричная контора, чтобы все эти вещи он отчетливо представлял себе. Нужно во всех частях фабрики поработать, может быть, только по паре недель.

Школа приходит на фабрику, рассыпается на группы, расходится по разным цехам для работы, и через несколько дней место работы меняется. Когда дети возвращаются в школу, они суммируют свои знания путем рефератов, путем споров; потом учитель объединяет все в одну картину. Спрашивает одного, другого, и у них фиксируется в памяти, что такое эта фабрика. Если они один завод знают уже, то на следующем им будет легче. Учитель укажет, что тут одинаково и что отлично и почему. Не важно, чтобы дети приобрели знакомство с огромным количеством таких производств. Достаточно, если они познакомились с самыми важными из этих производств. Желательно, чтобы в идеале каждый мальчик или девочка, кончая школу, имели представление о металлической индустрии, о текстильной индустрии, о химической индустрии. Эти производства должны быть им показаны.

Наша страна отсталая, фабрик и заводов в ней мало. Есть города, в которых нет их совсем. Многие фабрики и заводы сейчас стоят. С этой стороны мы встречаем громадные затруднения, но главное — в неподготовленности учителей. Если нельзя показать несколько фабрик, — показать одну как пример и затем при помощи чтения, при помощи живой беседы, путем показывания рисунков разъяснить, чем отличается одна от других. Если нет других фабрик, то очень может помочь железная дорога, изучение локомотивов, ремонтных мастерских железной дороги. Большие пароходы, наконец, почтово-телеграфные станции — ими надо пользоваться в маленьких городах. Можно использовать любую паровую машину, или типографию, или станцию для электрического освещения. По мере того как у нас будет разворачиваться сеть заводов и по мере того как мы сможем возить детей куда нужно, делать более длительные экскурсии, мы это выровняем. И в течение четырех лет ребята будут видеть значительное количество индустриальных заведений, и нужно их не только посещать, но и пробыть там достаточно долго. Тогда все предметы преподавания можно будет опереть на это.

Центральный, основной предмет — история человеческой культуры: как развивались в зависимости от экономики все формы человеческой культуры. При изучении паровой машины вы наглядно расскажете, как появилась паровая машина, что было до нее; каждый

урок чрезвычайно сильно оплодотворяется теми впечатлениями, которые ребенок получает от знакомства с индустрией. Индустрия так богата, в ней есть и вопросы химические, физические, вопросы гигиены, и чисто экономические, и классово-политические. Учитель редко должен сам рассказывать, он скажет ученику: ты поищи в такой-то книге, сам расспроси рабочих, сам догадайся. Таким образом приобретается способность самостоятельной умственной деятельности. Позднее введите рефераты. Например, о русской текстильной фабрике — как она возникла, когда возникла и как устроена. Ученик должен подготовиться, собрать материал; вы должны указать некоторые руководящие нити в книгах, указать, кого должно расспросить, и он сам читает реферат. Затем устраивается дискуссия.

Надо ставить дело так, чтобы ученик не выучивал ничего назубок, а сам все приобретал.

Недавно один талантливый человек, который хочет реформировать фармацевтическое дело, говорил мне, что огромных результатов можно добиться, если заставить детей по данной таблице разыскивать и засушивать определенные растения. Одновременно вы научаете детей разбирать растения, даете прекрасный урок ботаники и затем собираете громадный и драгоценный аптечный материал. Это совершенно правильная идея. Пусть дети знают, что они делают самостоятельную, полезную, нужную работу. Конечно, не нужно перегружать ребенка, ему помогать; пусть он поищет, пошарит. Потом вы ему говорите, что вот существует такой-то закон, такая-то формула, которая уяснит тебе многое, постарайся вот этот частный случай себе объяснить с точки зрения вот этого закона. Положим, вы хотите дать детям представление о воздухе. Вы обращаете внимание ребенка, что предметы падают неравномерно, что камень скорее падает, перо медленнее, а надутый водородом шар летит вверх, — подумай, разъясни, почему. Он скажет, может быть, что одно легче воздуха, другое такой же приблизительно тяжести, а третье тяжелее. Он, может быть, подумает, что это зависит от объема предмета, но дать вам иную формулу он не сможет, и вам надо навести его.

Дети должны, сначала играючи, а потом все более трудясь, приобретать ряд знаний, которые должны быть заранее указаны в программе с тем, чтобы учитель в конце года мог проверить себя, все ли дал он, что нужно. Он может свой год разбить на более короткие промежутки времени, с календарными этапами. На первой ступени дети должны научиться особым формам труда — столярному, слесарному, может быть, и т.д. И такие вещи, какие велись в передовой школе буржуазной: огородная работа, садовая работа, ухаживание за животными, террариум, аквариум — все это полезно на первой ступени. На второй ступени мы, главным образом, переносим центр тяжести в технику, но вырабатываем не специалистов, а людей, которые знают всю технику более или менее. Он знает, что такое индустрия вообще, и в связи с этим получил живое представление об обществе с экономической и исторической точки зрения, и о законах физики, и о законах химии, и о законах биологии.

Россия, как страна земледельческая, никогда не может упускать из виду сельского хозяйства. Для огромного большинства русского населения город малодоступен. Хотя в план наш входит, чтобы дети сельские по крайней мере делали длительные экскурсии в город, но это сопряжено с трудностями, и скорее городские дети могут делать экскурсии в деревню. Их меньше, а деревня велика. Но для самих сельских жителей трудовая школа приобретает невольно не столько индустриальный, сколько сельскохозяйственный характер. И действительно, до тех пор мы не поставим нашу трудовую школу на ноги, пока не сделаем каждую деревенскую школу сельскохозяйственным учебным заведением.

Сельская школа должна быть сельскохозяйственной. Я объехал в настоящее время не менее тринадцати уездов, был в России и на Украине и очень много видел разных школ и много беседовал с крестьянами по поводу школ.

В общем и целом крестьяне недовольны нынешней трудовой школой, хотя в очень многих случаях учителя и учительницы стараются эту идею проводить. Но что получается? Учительница получила какую-нибудь книгу Блонского, какую-нибудь брошюру Калашникова, она неплохо представляет себе индустриальную школу, а фабрик нет, станков нет. Как же все это проводить в жизнь? Но она прочла также, что ритмическая гимнастика — хорошая штука, лепка — хорошая штука и рисование, а много учебы — плохо. И вот она дело поставила так, что дети занимаются грамматикой мало, арифметикой мало, но зато массу времени лепят, рисуют, танцуют и поют. Крестьяне волнуются и говорят: «Ну вот, иконы вынесли, уморазуму не учат, закон божий совсем изгнали, а все время поют и танцуют. Прежде было лучше — чуть разбаловались детишки, учительница по затылку им даст, а теперь до того довели ребят, что мальчишку захочешь ударить, а он говорит: тятка, это запрещено советской властью! И выйдут из них какие-нибудь стрикулисты, это нам не с руки, мы такой школы не хотим и учительницу кормить не будем».

И что же, по-своему крестьянин прав. По-старому ему кажется, что ребенка нужно вымуштровать, бить, страх божий внушить и дать грамотность, а все остальное не нужно. Это плохие мысли, но ведь, действительно, эстетическая школа в деревне — дело очень второстепенное. И когда приехал я в одну школу и увидел, что все стены оклеены детскими рисунками, что на это потрачено много времени, я понял, что это должно производить удручающее впечатление на крестьян. Беда в том, что учитель в сельском хозяйстве и природе понимает мало, научить в этом смысле ничему не умеет; граблей от лопаты не отличит, говорят крестьяне, и не могут они питать уважение к школе.

Между тем русский крестьянин в сельскохозяйственном отношении страшно невежествен; если бы русский крестьянин применял то сельское хозяйство, которое применяется в Германии, то мы имели бы урожай в шесть раз выше самого большого урожая в России.

А если бы применяли те научные методы, которые применяются теперь в Америке, то совсем нельзя сказать, что бы тогда было, потому что американцы развернули дело так, что им не нужно ни дождя, ни солнца. Они совершенно устранили всякое понятие о неурожае. Они определяют, какой длины должно быть зерно и какое количество зерен в том или ином сорте пшеницы; они изменяют свойства почвы, прибавляя в нее разные вещества или прививая почве микроорганизмы, и делают в смысле обеспечения урожая настоящие чудеса. В сравнении с ними наши крестьяне — самые подлинные дикари, и вот если бы школа могла дать им помощь, они бы считались с ней.

Нужно, чтобы русская агрономическая наука протянула свои щупальца к крестьянству именно через учителя и через детей. Для этого мы стараемся теперь устраивать наши осенние и весенние кампании, когда дети под руководством учителей принимают участие в работах и получают тут же и урок естествознания и урок сельского хозяйства. Нам приходится собирать учителей на краткосрочные курсы, на которых агрономы должны читать лекции. Первый год, конечно, можно сделать мало, но через несколько лет мы добьемся того, что каждый сельский учитель будет знать основы агрономической науки, будет получать хорошие сельскохозяйственные журналы, будет иметь сельскохозяйственную библиотеку и сможет действительно сказать крестьянину что-нибудь и относительно новых типов сельскохозяйственных орудий, и как их починить, если они испортились, и сможет дать совет, какое рациональное удобрение применять, и т.д. Изменить все крестьянское хозяйство, поднять на высшую высоту — это задача Наркомзема, но если школа будет внедрять такие знания в нерациональное крестьянское хозяйство, то крестьянин будет уважать школу. Мы распорядились, чтобы каждая школа имела кусок земли. Надо, чтобы учитель постепенно на этом куске земли развернул образцовый сад, образцовый пчельник, чтобы там было по возможности образцовое поле.

Следует еще прибавить момент политический. Как сказано в резолюции VIII съезда партии, школа должна быть источником познания, обучения труду и гражданского обучения.

Каждая сельская школа должна быть центром образования не только детей, но и взрослых, т.е. при каждой школе — это наша цель — должна быть небольшая книжная лавка и библиотека-читальня, при ней должен быть маленький внешкольный центр, где читаются лекции для взрослого населения.

Школа должна быть источником пропаганды и агитации. Как аппарат внешкольный и школьный она должна стремиться сорвать дело попа, убить религиозные предрассудки, чтобы бороться с властью какого-нибудь кулака, со всевозможными предрассудками, вплоть до эсеровских; чтобы развертывать перед крестьянином правильное понимание того, что такое коммунистический строй, что такое Советская республика, что такое революция, откуда она возникла, чего хочет; чтобы при помощи газет, при помощи ежедневной информа-

ции, постоянно через детей на родителей и прямо по отношению к родителям вести неуклонно эту пропаганду.

И тогда наши учителя, которые должны иметь на одного, конечно, не 50—60 детей, а не более 25, станут распространителями просвещения в деревне. И нельзя говорить скептически: когда-то это будет. Сейчас нужно это делать. Самое важное — поставить себе правильную цель.

Государство в наших руках. Да, мы побеждаем наших врагов, мы не сразу, но сладим с хозяйственными вопросами. Придет то время, когда фронт просвещения будет выдвинут как главный фронт, когда будет выдвинут лозунг: все на просвещение, — тогда мы пойдем вперед и все то, что я говорил, будет осуществлено.

Есть люди, которые говорят, что вот два с половиной года мы бьемся как рыба об лед, и ничего еще не сделано. Но сразу сделать всего нельзя, здесь нужно пройти определенные этапы. И сказать теперь, что лучше стоять на реальной почве и вернуться к старой школе, — это величайшая ошибка.

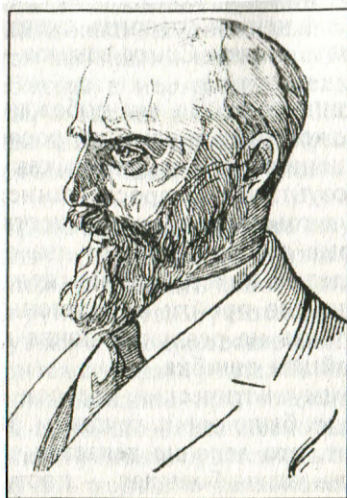
Мы от наших коммунистических идеалов отступать не можем, хотя бы выполнение их было очень трудным. И крестьянин и рабочий прекрасно знают, что дело не делается так, что тят-ляп — и вышел корабль. Когда задача большая — построить гигантское здание, нужно положить очень много труда и настойчивости и не сетовать на то, что крыши нет, когда мы только фундамент начали строить.

Единая трудовая школа отличается даже от самых лучших школ Западной Европы. Когда наша «Декларация о единой трудовой школе» была переведена на иностранные языки, то газета «Норддейче альгемейне цейтунг», газета в высшей степени буржуазная, писала: «В первый раз правительство намечает программу подлинной народной школы. Если бы большевикам удалось этого достигнуть, то, само собой разумеется, у них была бы школа несравненно более высокая, чем в любой другой стране... Но это, конечно, химера и, конечно, утопия — они этого сделать не могут...».

В то время буржуа думали, что вообще дело русской революции представляет собой только эпизод, эксперимент. Только теперь они стали вопить о большевистской опасности, теперь им кажется, что это не эксперимент, а большая мировая гроза, которая может погубить их самих.

1920 г.

Густав Винекен (1875—1964 гг.)



Немецкий педагог Густав Винекен вошел в историю образования, с одной стороны, как вдохновитель и организатор школы, названной им самим «Свободная школьная община» и явившейся интересным феноменом школьной практики начала XX в., а с другой, как организатор и пропагандист, только зарождавшихся в то время молодежных движений.

Г. Винекен родился в г. Штаде в земле Гарц в 1875 г. в католической семье. Закончив монастырскую школу, он после самостоятельной подготовки поступил в Берлинский университет, где с 1894 по 1897 г. слушал лекции по философии и теологии. В 1898 г. он защитил докторскую диссертацию и с 1900 г. начал работать в знаменитой в то время частной школе Г. Литца в г. Хаубинде.

В 1906 г. Г. Винекен разошелся во взглядах с Литцем и организовал свою частную школу в пос. Виккерсдорф в Тюрингии. Однако уже в 1909 г. он по решению местных властей был отстранен от руководства школой за антирелигиозное и вообще «неблагонадежное» воспитание в ней. До 1919 г. Г. Винекен вел активную литературную деятельность, а также участвовал в юношеских движениях. В 1919 г. он вернулся в Виккерсдорф, но уже в 1920 г. снова ушел из школы в связи с обвинениями в гомосексуализме. Ответом на эти нападки стала его работа «Эрос» (1921 г.), где Г. Винекен рассуждал о педофилии вообще и о влечении между учителем и учеником, вводя новое понятие «педагогический эрос». Суд приговорил его к 12 мес. тюрьмы, несмотря на энергичные протесты учителей и учеников. Но приговор так и не был приведен в исполнение, и остаток жизни Винекен прожил в пяти километрах от школы, фактически руководя ею.

Интересно, что Г. Винекен принимал активное участие в создании системы воспитания в молодом государстве Израиль, в частности разрабаты-

вая систему воспитания в кибуцах (израильских сельских поселениях, ведущих коллективное хозяйство).

В основе идей и практической деятельности Г. Винекена лежало представление о юности не как о ступени, ведущей в реальную жизнь, а как о самоценном, важном этапе существования человека. В самом названии школы — «Свободная школьная община» подчеркивалось отсутствие иерархии, равноправие учителей и учеников и, наряду с этим, второплановость личных интересов всех членов школы по сравнению с интересами общины.

В аргументации своих идей Г. Винекен чаще всего использует понятие «дух», который считает всей основой бытия, представляя себе школу как место единения духа, носителем которого являются учителя и юноши.

С философской точки зрения рассуждения Г. Винекена малоинтересны. Несмотря на то, что он имел степень доктора философии, его представление о мире можно охарактеризовать как несколько упрощенное, а в некоторых случаях даже как сектантское.

Очевидно, что подобная свободная школа не могла быть включена в государственную систему образования, что не в последнюю очередь и явилось причиной гонений на Г. Винекена.

Важно отметить, что его педагогическая активность не ограничивалась созданием учебных заведений. Г. Винекен явился вдохновителем и идеологом молодежного туристического движения «Перелетные птицы», в основу которого им была положена та же идея о самоценности юности и о несомненном приоритете развития духа.

Умер Г. Винекен в 1964 г. в г. Гёттенгене.

Ниже приводится отрывок из работы «Круг идей свободной школьной общины», где подробно сформулированы основания его школы.

Г. ВИНЕKEN

КРУГ ИДЕЙ СВОБОДНОЙ ШКОЛЬНОЙ ОБЩИНЫ¹

<...>

«Перелетные Птицы» и Свободная Школьная Община объединены сознанием необходимости осуществления новой своеобразной юношеской культуры. Права юности не признаны в настоящее время ни в школе, ни дома, где молодежь не может развиваться и осуществлять свои стремления. Наша общественная жизнь и наш государственный строй не вмещают особенностей юношества, у них нет для него места, они чужды ему.

Из этого сознания и возникло движение «Птиц Перелетных», как самопомощь со стороны юношества. Оно давало возможность независимых переживаний, завоевывая право свободных странствований вне влияний школы и семьи. Из этого стремления возникло впоследствии определенное направление; жизнь вырабатывала формы, мысль создавала определенное содержание. Так «Птицы Перелетные» под раз-

¹ Винекен Г. Круг идей свободной школьной общины: Пер. с нем. М.: Работник просвещения, 1922. С. 20—35.

нообразными влияниями, подобно стихийному народному движению, создали постепенно Союз молодежи, который стремится объединить и организовать жизнь молодежи помимо школы и семьи. Причем это организация не внешнего, а внутреннего значения, создающая известное «направление» среди молодежи, «стиль» ее жизни. «Перелетные Птицы» являются поэтому первой попыткой осуществления действительной, широкой юношеской культуры.

Что касается Свободной Школьной Общины, то она возникла из диаметрально противоположного стремления — создать *образец школы*. Это стремление противоположно реформаторским попыткам, отрицающим значение школы. Оно возникло среди педагогов не как результат массового движения, а как результат личных размышлений; не из романтического увлечения свободой; а из стремления создать новые условия, формы и правила.

«Перелетные Птицы» стремились из современной, враждебной им культуры к природе и к прошлому (романтике). Свободная Школьная Община возникла из осознанных особенностей нашего времени, как поворотного момента в жизни человечества, в котором мы хотели бы участвовать, признавая в этом главную ценность нашей жизни; в этом смысле мы приемлем современность и работаем для будущего.

«Перелетные Птицы» возникли из потребностей молодежи. Они явились реакцией на ошибочное направление культуры. Они служат *жизни*, и ее духовные ценности являются для них украшением жизни. Свободная Школьная Община служит духу; она хочет одухотворить жизнь, заставить ее служить духу. В этом глубокое различие обоих движений.

От признания этих положений Свободной Школьной Общины зависит понимание ее особенностей и ее ценностей.

I. О духе

Мысль о Свободной Школьной Общине с самого начала стала в оппозицию к двум течениям: биологическому и индивидуальному.

Под биологическим я разумею представление (возникшее под влиянием Дарвина и формулированное Ницше), что жизнь — единственная абсолютная ценность. Вера эта в настоящее время господствует: высшие духовные ценности, ранее воспринимавшиеся как безусловные, самодовлеющие, теперь служат только средством повышения и обогащения жизни и жизненного ощущения.

Это положение мы превращаем в обратное: жизнь должна служить этим абсолютным ценностям и помогать их выявлению; мы поэтому являемся последователями философов немецкого идеализма — Канта и Гегеля.

Индивидуальное мировоззрение тесно примыкает к биологическому. Согласно этому воззрению, жизнь проявляется всегда в индивидуе: личность является как бы носительницей высших ценностей.

Поэтому смысл жизни должен заключаться в развитии личности, в развитии всех заложенных в ней возможностей.

Этому учению противоречит сознание краткости личной жизни, ничтожность каждого отдельного существования. Развитая, разносторонняя гармоническая личность в конечном итоге является только прекрасным животным экземпляром, и смерть уничтожает все заключенные в ней ценности.

Если смысл жизни заключается в личности, — жизнь лишена всякого смысла. По существу это учение тоже основано на заблуждении. Ибо Индивида, как такового нет. Это (платоническое) утверждение поддерживается и биологией, которая видит в каждом отдельном существе только представителя рода и в стремлении к самосохранению вида находит ключ к разрешению всех биологических загадок.

Поэтому род является более постоянной единицей по отношению к индивиду. То же и по отношению к человечеству. Каждый духовный индивид и каждая отдельная личность ограничены в своем существовании.

Так, даже мысль человека возникла из языка (мыслить — значит разговаривать про себя), а язык возник из общения. Мысль поэтому — общественное достояние; *личность мыслит только с помощью языка, посредством общения*. И так как в конечном счете личность связана законами мышления, то и в личном мышлении проявляются эти общеобязательные законы мышления, общий единый дух их. Каждое отдельное сознание — в сущности лишь одно из бесчисленных дроблений единого духа.

Но, подобно чувству самосохранения вида, существует и чувство самосохранения духа. Дух не только борется с тьмой там, где он затемнен, — но в каждом отдельном случае дух тоже стремится к подъему, повышению своей интенсивности, к большей ясности, углублению и распространению. *Мы должны искать начала и причинность вещей* — в этом долженствовании заключается самосохранение духа. Мы в конце концов принуждены были расположить пеструю массу наших чувственных впечатлений в познание вещей, их свойств и отношений, — неизбежное развитие духа принуждало людей к этому овладению материей. Приятно нам или нет, разрушительно или спасительно для жизни, — мы *должны* продумать явление до конца, прийти к его познанию, если оно правильно обосновано. Выше жизни и радости для нас правда, поступать нам иначе невозможно. В этом уже проявляется победа духа над жизнью. Дух в такой форме и в такой стадии уже не считается не только с пожеланиями личности, но и с пожеланиями биологического вида. Он становится суверенным, абсолютным, автономным. Мозг размышляющий (ученого, философа) превращается в мастерскую, в которой он, правда, ограниченный особенностями своего носителя, индивидуальными ограничениями и личной волей, действует все же по собственным законам. И чем автономнее он действует, тем «больше» кажется нам данный носитель духа.

Если мышление само по себе сверхиндивидуально: если оно (путем языка) становится достоянием общества, если оно является

сверхсубъективным или «объективным», то дух в его автономной форме (как научное и философское познание) можно определять как «абсолютное». (Эти термины взяты у Гегеля.) Высшей и чистейшей формы дух достигает в *искусстве*, которое означает как бы игру духа, созидание нового потустороннего мира искусства.

Человек — существо, из мира природы перешедшее в мир духа. Животное развивается бессознательно, согласно законам биологии. В человечестве законы биологии скрещиваются с мышлением и умозаключениями людей, с их сознанием. Развитие человечества только в малой доле своей было биологическим, по существу же оно было духовным. Хотим ли мы или нет, — изменить это уже нельзя. Больше того, мы могли бы даже сказать, что такой путь был необходим. Если бы современный мир погиб, в природе вновь возник бы органический мир, в котором дух вновь стремился бы к познанию и автономии.

С этой точки зрения человечество приобретает новое, *космическое* значение. Оно является (по-видимому) единственным проявлением свободы духа; человечество является мозгом, *сознанием вселенной*.

И, чувствуя себя животным только вторично (практически, конечно, достаточно сильно в области чувства), но главным образом сознательным существом, носителем духа, мы участвуем в его стремлении к самосохранению, к самоутверждению, и то, что мы признали за особый жребий человечества — *быть мировым сознанием и, носителем духа*, мы утверждаем теперь и нашей волей; мы не можем иначе; на определенной ступени сознания появляется в нас и это утверждение. В этом значение человечества — его задача и смысл его существования. Абсолютный «категорический императив» требует этого личного утверждения; поскольку наш дух — выражение духа вообще, в нас должно возникнуть стремление к сохранению духа. (Это стремление в отдельном сознании принимает форму должностования, императива.)

Так история человечества приобретает новый смысл. Она становится историей борьбы духа за свой абсолют и автономию. Дух пробился через все случайности материального мира, сквозь все препятствия физического существования; и наше время, последние три столетия (или в более узком смысле, последнее столетие, а в более широком толковании — последние три тысячелетия) — время решительного поворота: дух, до сих пор поддерживаемый этим неосознанным стремлением к самосохранению, познает себя и самоутверждается.

Работать над этим выявлением духа в человечестве является требованием абсолютного императива. Оно формулируется так: содействуй духу. В этом заключается, среди многообразия требований жизни и общества, верное направление действия, простейший масштаб оценки. *Хорошо* все то, что делается в направлении (или с целью) развития духа.

По отношению к этому *космическому* определению добра *социальное его значение несущественно*. Формула: «служи обществу» (или

расе), — бессодержательная догма; ибо зачем нужно общество или раса? Но дух должен жить, это абсолютное, безусловное, жизненное требование для нас, как духовных существ, не требующее иного обоснования. Поэтому такая этика — не измышление, не морализирование, не сплетение понятий, она ставит перед отдельной личностью вечную задачу. <...>

И вот мы в центре всего современного культурного сознания. Ибо если то, что мы называем в человеческом обществе культурой, есть царство духа, то эта новая религиозность утверждает культуру: но не в каком-либо одностороннем, эстетическом или социалистическом смысле, а в жгучем сознании космической ответственности, окрыленная героизмом самопожертвования, не за страх, а за совесть.

Вот в чем обоснование нашей этики: рыцарская преданность духу, самопожертвование и одушевление, превышающее красотой своего чувства даже правильность хода этих мыслей.

Кто, как не молодежь способна воспринять это мировоззрение? Кто, как не молодежь, исковерканная борьбой за существование, еще не связанная социальным эгоизмом и ложью, стремится всегда к конечному, к безусловному, — кому как не ей подобает эта этика и религиозность абсолютного идеализма и героизма.

И она способна усвоить ее своим инстинктом и горячим чувством, прежде чем сумеет дать ей логическое обоснование. Вообще к нам не всегда ведет анализ и логика. Кто приходил к нам, приходил, часто привлеченный этим религиозным характером культурной работы и красотой героических переживаний; потому что в хаосе современной культуры перед ними открывался прямой путь и потому, что сами они были из металла, который сочувственно отзывался на призывный звук.

2. О школе

Чтобы обеспечить развитие духа в человечестве, необходимо, во-первых, осознание его современного положения, достижение этой осознанной ступени человечеством, указание основных направляющих линий прогресса и масштаба духовных ценностей. Учреждение, призванное работать в этом направлении и обеспечить непрерывность в развитии духовной жизни человечества, есть школа.

В этом задача новой школы. В настоящее время школа находится в состоянии анархии. У нее нет *единой* руководящей идеи, ей ставят разные задачи: она должна готовить к жизненной борьбе, она должна гармонически развивать человека, она должна сообщать ряд культурных ценностей, готовить граждан и воспитывать христиан (разных вероисповеданий). Этот хаос возник в светской школе. В прошлом школа, находясь в руках духовенства, больше соответствовала своему назначению. Когда задачей школы было сообщение церковного мирозерцания, ее скорее можно было считать за служение духу, если бы ее руководители в то же время не боролись за власть.

Позднее жизнь получила новое духовное содержание: его выразителем стала идея гражданства; так школой, с одной стороны, овладело государство, с другой — общество: они заставили школу служить своим практическим задачам и вовлекли ее в церковные, социальные и политические противоречия в то время, когда совершенно не существовало еще единого миросозерцания, в период эмансипации личных мнений. В такое время школа могла быть только несовершенной, посредственной школой.

И только теперь, когда из водоворота противоречивых направлений общественной жизни возникает новая религия, религия нового времени — *служение духу*, только теперь может создаться школа, которая на следующей, высшей ступени опять воспримет свою первоначальную идею и назначение («свой тезис» по Гегелю).

Теперь школа может вновь овладеть своей единственной задачей, единым направлением, а именно — научить молодые поколения служению духу.

В школе встречаются дух и еще чуждое духу юное человечество. Поэтому у нее двоякая цель. Во-первых, создать синтез культуры. Она должна объединить все самое ценное в области духовных достижений и завоеваний своего времени, упростить, дать самое существенное, пояснить и создать органическое единство из пестроты, путаницы и смуты общественной действительности. Другая задача школы — введение подрастающего поколения в эту культуру и включение юношеского самосознания в единое сознание человечества.

Вот что называется воспитанием в строгом и высоком значении этого слова. Отсюда следует, что согласно идее воспитания и идее школы настоящее место и средство воспитания есть школа, конечно, не в нашей действительности. В школе молодому поколению слышен голос всего человечества, здесь подрастающие поколения распределяются по призванию. Эту работу может выполнить только школа, а не семья (хотя бы она в настоящее время и стояла в воспитывающем отношении выше школы). Так мы вновь пришли к утверждению школы, к возможности вновь полюбить школу и бороться за ее идею.

3. О свободе в школе

Новая школа стоит, следовательно, над знаком служения духу; ее задача — научить исследованию и познанию, любви к искусству и благородному одухотворенному пониманию. Школа должна принадлежать ни государству, ни тем более отдельным общественным группам, но всему человечеству, которому она призвана служить. Ее назначение — служение правде, как назначение юриста — служение праву, а не государственным интересам.

Если сравнить у нас положение школ с положением права, придется признать всю глубину падения школы. Содержание и форма всей школьной работы определяются у нас не требованиями чело-

вечности, а политическими соображениями и предписаниями, интересами отдельных партий и вероисповеданий.

Неизбежно быть может в процессе борьбы за существование убеждения и совесть отдельного человека и отдельных групп насилуются и коверкаются во имя их групповых интересов. Но именно поэтому общество должно заботиться о том, чтобы дать возможность юным поколениям *вернуться к правде и разумным взглядам*. Иначе (как это и происходит сейчас) оно впадет в неизбежный самообман и безответственность. В обществе должна быть инстанция, где (независимо от направления политической жизни) жизнь, как магнитная стрелка, указывала бы правду, и только такой инстанции можно доверить воспитание молодого поколения.

От государства и общества это потребует определенного самоограничения, которое одно только и делает государство *культурным государством*; а именно, они должны сознавать свои границы и не налагать свою руку на то, что, подобно праву, науке и искусству, служит всему человечеству.

С полным правом когда-то воспитание передавалось в руки церкви, поскольку церковь создала себя служительницей вечной истины. Теперь ее значение отпадает. И все же должен возникнуть новый круг людей, посвятивших себя служению правде, которым можно было бы доверить молодежь.

Наше современное учительство и наша школа обуславливают друг друга. Можно уважать отдельных учителей и все же признавать, что в общем тип современного учителя является искажением представления об идеальном воспитателе. Но и здесь можно найти выход. Те религиозные в новом духе люди, которые чувствуют свое призвание, должны объединиться в священный союз и изнутри обновить школу; они могут создать союз неподкупный и твердый, готовый на лишения и даже мученичество.

4. О молодежи

Мы начинаем теперь новый ряд мыслей, не нисходящий, как первый, на идеи, но восходящий от человека и *замыкающий весь круг наших идей в законченное целое*. Мы будем говорить об объекте и материале воспитания — о молодежи.

В детстве, как и в первобытном человечестве, мы еще только поднимаемся из лона природы и с удивлением осматриваемся в солнечном царстве духа. Молодостью и юностью мы называем, наоборот, то время, когда человек уже оторвался от своей природной основы и свободно движется в царстве духа. В это переходное время он еще полон биологического очарования непосредственности, но вокруг его чела уже сверкает благородство духовной красоты. Это своеобразное равновесие природы и духа и составляет особую ценность молодости! Позднее оно исчезает благодаря все большему преобладанию интересов общественной и духовной жизни. Поэтому мы утверждаем:

юность — не подготовка к жизни, но самостоятельная жизненная ценность, но особая красота, имеющая поэтому право на свою особую жизнь, на возможность своего самостоятельного развития.

Современная жизнь не дает такой возможности, — поэтому так редко встречаем мы тип прекрасного юноши. А взрослые, не понимающие этой своеобразной ценности молодежи и не дающие ей места в своей культуре, относятся к ней нередко еще и с целым рядом добродушных насмешек.

Надо поэтому отвоевать у обывательского тупоумия право на молодость.

И не только ради современной молодежи. Дело не в том, чтобы создать для нее более удобную и приятную жизнь. Возможно, что судьба молодежи в лоне общественных условностей спокойнее, чем та, которую мы ей готовим; ибо она должна быть сурово и строго прекрасной, она ставит большие требования юным силам и подвергает молодежь той дисциплине, вне которой немыслимо никакое благородство. <...>

Бездушное признание, которое встречает это положение о самценности молодежи, обычно переходит в неистовство и гнев, как только из этого положения делаются практические выводы и молодость требует осуществить свое природное право. Эта злобность обнаруживает, как много недобросовестности, зависти и боязни скрыто в отношении к молодежи; так создается неприятное переходное явление оппозиционной, борющейся молодежи. Ибо в сущности стремление подчинить себе молодежь — означает стремление подчинить себе будущее. Эмансипированная, освобожденная молодежь означает в то же время ускользающую из рук современного поколения власть над будущим. (Но поистине будущее поколение взрослых должно быть иным: оно должно, по крайней мере, желать этого.)

Мы говорим, хотя это и очень жестоко и, во всяком случае, относится к области *бессознательного*, а именно, что взрослые чувствуют потенциальное, скрытое превосходство молодежи и пробуют скрыть его проявление. Это превосходство заключается именно в духовной, нравственной непосредственности, в способности к увлечению и порыву, в чем и состоит истинная духовность и высшая духовная жизнь. Так называемый романтизм молодежи есть в сущности ее борьба с ложными ценностями, ее потребность в красоте правды, ее жажда одухотворенности не только в книгах, но и в жизни. Всякое воспитание касается именно этой стороны молодежи. Всякое «воспитание» в более узком значении этого слова есть в сущности *организация жизни молодежи*, начиная приблизительно с 14—15 лет. Такое воспитание не нуждается в насилиях над природой молодежи и не боится своего вмешательства в ее жизнь. Оно состоит не в уничтожении всего юношеского, не в стремлении состарить, а, наоборот, в стремлении повысить молодое самочувствие, дать ему практический выход. И тем самым впервые в нашей жизни утверждается юность, юношеская культура. До сих пор юности у нас официально не было, она существовала только как придаток взрослых в семье и запиралась в старшие ее учреждения, или она боролась со взрослыми

ми и шла своими неведомыми путями без руководства и призора, иногда сознательно отрицая культуру (как первоначально «Птицы Перелетные»), иногда урывками пользуясь ее благами. Теперь юность должна стать особой необходимой частью нашего народа. Это означает обогащение современной и освобождение будущей жизни. Ибо наша цель, конечно, не сама собой понятная непрерывность развития, а ее преодоление. Историческая непрерывность означает только зависимость будущего от настоящего, живых от умерших, духа от случайностей и тяжести массы. Преодоление этой непрерывности означало бы великое достижение для человечества. Этого можно достичь воспитанием молодежи не в духе временного и случайного, но воспитанием в духе вечного, безусловного, что могло бы ей создать новую жизнь в непосредственном служении духу и правде.

5. О доме юности

Все вышесказанное приводит к необходимости некоторой изоляции молодежи. Она не должна зависеть от случайной среды окружающих ее взрослых, но от *новых людей*, проникнутых идеей *служения духу*, в условиях, где она могла бы самостоятельно развиваться. Семья исключает такую обстановку, она не может выполнить это исторически совершенно новое задание. Обычно это утверждение вызывает взрыв возмущения.

Никто не считает среднего представителя нашего общества за способного воспитателя; тем не менее, обычно родители, составляющие это общество, считаются призванными воспитывать своих детей. Правда, до сих пор им было предоставлено воспитание детей, но это — очевидный пережиток первобытных условий жизни, и допустимо это только до тех пор, пока еще не создана подходящая среда или инстанция для воспитания общества. Постепенно это примитивное положение вещей сменяется более организованным. Разве не справедливо обратное утверждение, что как раз родителям труднее всего воспитывать своих детей? Кроме того, практически ни одна городская квартира не годится для настоящего дома ребенка или молодежи. Поэтому нужно создавать для них новый общий дом.

Мы знаем, где его искать. Юность и школа — понятия, связанные неразрывно. Школа должна стать новым царством молодежи. В ней молодежь вводится в царство духа и культуру человечества. Ей молодежь должна принадлежать духом и телом.

Школа поэтому должна стать *царством духа и домом юности*. Обе эти идеи должны определять выработку нового типа школы; их необходимо объединять и считать функциями единого целого.

6. О Свободной Школьной Общине

Такую школу в новом ее значении мы называем Свободной Школьной Общиной.

Это не учреждение, в котором чиновники обрабатывают свой материал в виде учащихся, оторванных от своей личной жизни. Молодость и духовность ищут друг друга как магниты. Их искание и составляет содержание преподавания в новой школе. В ней нет больше субъектов и объектов, в ней есть только община и общение в духе. Учителя и ученики, руководители и руководимые (иногда ученики тоже становятся руководителями) работают вместе, как товарищи, не в силу личных или других соображений, а в силу принадлежности к единому целому.

Каждый прежде всего — часть этой общины. Буржуазная банальность об индивидуальном развитии, как высшей ценности и цели воспитания, кажется бедной наряду с богатством, благородством и стилем такой общественной жизни. Так на наших глазах меняется понятие о воспитании. Воспитывать должна вся общественная среда, а воспитание, ограниченное одним только планомерным воздействием воспитателя на воспитанника, духовно и нравственно ограничило бы его силы и свело бы все воспитание к психологической технике и тактике. Поэтому не может быть другого воспитания, кроме общественного, воспитания в самовоспитывающей себя общине.

Но нельзя обесценивать эту общественность механическим, бездушным отношением.

Внешняя форма не обеспечивает духовной жизни, но духовная жизнь творит новые формы. Из нового чувства общности вырастает новая школа, которая объединяет по существу организованную волю молодежи и ее руководителей. Как община установит свой распорядок, как она будет самоуправляться или как она предоставит каждому участвовать в общественной жизни, — это устанавливается отдельно, в каждом отдельном случае, смотря по условиям. Свободная Школьная Община — не техническое изобретение, а духовный организм, она выражает определенное духовное направление. Его-то и нужно вырабатывать, а не копировать внешние образцы. <...>

Станислав Теофилович Шацкий (1878—1934 гг.)



Станислав Теофилович Шацкий, один из ярких российских педагогов, внес много нового в создание и распространение идеи отечественной науки и практики. Он родился в 1878 г. в с. Воронино ныне Духовщинского р-на Смоленской обл. С.Т. Шацкий начал свою педагогическую деятельность в 1905 г. организацией детского клуба «Сетлемент» в бедном московском рабочем районе — Марьиной роще. Однако работа «Сетлемент» прерывается в 1907 г. решением московского градоначальника за «распространение среди детей социалистических идей». В 1908 г. С.Т. Шацкий и его единомышленники создали новое общество «Детский труд и отдых», а в 1912 г. в рамках общества открылась детская летняя колония «Бодрая жизнь». В этом учреждении, объединяющем городское и сельское отделения, проводилась большая опытная работа по проверке идей взаимосвязи трудовой, умственной и эстетической деятельности, взаимоотношения воспитателей и воспитанников, динамики развития детского сообщества, влияния социальных условий жизни на детей. Так, под руководством С.Т. Шацкого был создан единый центр научно-педагогической и учебно-воспитательной работы. Многие из поставленных проблем им решались в русле теории свободного воспитания. Результаты исследовательской работы были представлены в монографии «Бодрая жизнь», которая вышла отдельной книгой в 1915 г., получив высокую оценку и международное признание.

Февральская революция открыла С.Т. Шацкому новые перспективы работы и творчества: он был привлечен к организации дела народного образования в Москве, сделал попытку провести свои педагогические взгляды в массовой школе. Октябрьскую революцию С.Т. Шацкий не принял. Он был одним из организаторов забастовки учителей, которая проходила

под руководством Всероссийского учительского союза и была направлена против захвата власти большевиками.

Только ответственность за судьбы детей, стремление заниматься педагогической деятельностью, а также первые декреты Наркомпроса о школе, вобравшие в себя прогрессивные идеи начала XX в., побудили С.Т. Шацкого принять предложение о сотрудничестве с новой властью. В 1919 г. он создал первую опытную станцию по народному образованию, которой руководил вплоть до ее закрытия в 1932 г.

Первая опытная станция — уникальное в истории образования учреждение — занимала целый район. В нее входили 14 начальных школ, две средние, школа-колония «Бодрая жизнь», детские сады, читальни. Центральной задачей станции было исследование влияния среды на рост и развитие ребенка, использование в воспитательной деятельности всего ценного и позитивного в культуре среды, активное включение родителей в воспитательный процесс. С.Т. Шацкий и его единомышленники активно разрабатывали новую педагогическую концепцию — школа в среде. По всеобщему признанию, станция была лучшим опытно-экспериментальным учреждением в стране. В 1920-е гг. она оказала большое влияние на разработку содержания обучения и воспитания в Единой трудовой школе. Педагогический коллектив станции создал интересные образцы работы в области методики обучения, трудового, эстетического и физического воспитания, регулирования и координации воспитательных воздействий семьи и общественности, подготовки и переподготовки учительских кадров для новой школы. Именно глубокий анализ деятельности ребенка в тесной связи с жизнью, окружающей средой делали исследовательскую работу станции действенной и эффективной.

К 1926 г., фактически руководя народным образованием большого сельского района, С.Т. Шацкий сформулировал задачу сельской школы, как подготовку будущего кооператора, человека «высокой культуры и с мозолями на руках». В годы сплошной коллективизации такая позиция С.Т. Шацкого была неприемлема, а клеймо «правый» крепко пристало к нему и сделало политически уязвимым. В 1932 г. С.Т. Шацкого назначили руководителем Центральной педагогической лаборатории и по совместительству директором Московской консерватории. «Его изъяли из общей педагогики, сделав директором консерватории», — писал П.П. Блонский. 30 октября 1934 г. С.Т. Шацкий скончался. После смерти его имя было предано забвению. Первая публикация работ талантливого педагога появилась четверть века спустя после похорон и только в начале 1960-х гг. вышло 4-томное собрание его произведений.

С.Т. ШАЦКИЙ

ЗАДАЧИ ОБЩЕСТВА «ДЕТСКИЙ ТРУД И ОТДЫХ»¹

Общество «Детский труд и отдых» ставит целью своей деятельности культурно-воспитательную работу среди подрастающего поколения Москвы.

Создавая наше общество, мы имеем в виду те коренные недостатки условий детской жизни, которые вытекают из неблагоприятных условий жизни города. Мы глубоко убеждены, что в деятельности городского общества существует пробел, все более и более расширяющийся. Его необходимо заполнить. Пробел этот состоит в том, что жители города почти не тратят своих сил на устройство разумной, развивающей обстановки для городских детей. А между тем достаточно хотя бы немного приглядеться к их жизни, чтобы признать и весь ужас ее и насущную необходимость прийти ей на помощь.

Две силы, действующие одновременно и в близком соседстве, дают ту или другую окраску городу: первая — сила культуры, создающая прогресс общества, находящая свое яркое выражение в школах, университете, музеях, картинных галереях, лекциях, театрах, концертах, и сила невежества, темноты, голода, тормозящая работу первой и, в противоположность ей, действующая всюду, днем и ночью. Эта сила и создает грозную опасность для детских умов и характеров. Наиболее деятельными элементами в ней являются отщепенцы общества, полудикари с сильно развитыми инстинктами хищничества. <...>

Мы видим успех маленьких красных книжек — пестреющих на улицах, — Пинкертона, Ника Картера и Шерлока Холмса. Наша литература не может бороться с ними. Так же бессильно и наше культурное общество в борьбе с живущими рядом с ним дикарями за лучшее будущее детей.

Нам представляется город со всем лучшим, что создают в нем люди, маленьким оазисом среди невольных врагов его культуры поддерживаемых и направляемых отупелостью, нищетой и зверством.

В такой обстановке проходит истинное внешкольное воспитание и образование городских детей. И среди этой атмосферы растут будущие члены общества, огромная часть которых перейдет не в ряды созидателей культуры, а в число ее разрушителей.

Правда, существуют школы, приюты, исправительные заведения. Но наши школы задаются целью только книжного обучения. Цели воспитания не входят в их деятельность. Срок пребывания детей в школах слишком короток, они бедны средствами, переполнены до невозможности вести в них дельную педагогическую работу. К тому

¹ Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1980. С. 121—126.

же, в переходный, самый опасный для детей возраст, они не посещают школ, а болтаются по улице, оторванные от всего хорошего, что может дать культурная жизнь, завидуя и подражая уродливым проявлениям общежития. Так проходит их время до 15 лет, когда они могут поступать в так называемое «учение». <...>

Строго говоря, все неудачи работы с детьми зависят от пренебрежения природными свойствами каждого ребенка. А между тем людьми потрачено немало усилий на изучение особенностей детского склада. И то, что выработалось до сих пор истинной педагогикой, можно свести в общем к пяти положениям:

1) у детей сильно развит инстинкт общительности, они легко знакомятся друг с другом — игры, рассказы, неутомимая болтовня служат признаками этого инстинкта;

2) дети — настойчивые исследователи по природе, отсюда их легко возбуждаемое любопытство, бесчисленное количество вопросов, стремление все трогать, ощупать, пробовать;

3) дети любят созидать, устраивать что-то из ничего, дополняя недостающее воображением;

4) детям необходимо проявлять себя, говорить о себе, о своих впечатлениях; отсюда постоянное выдвигание своего «я» и огромное развитие фантазии и воображения — это инстинкт детского творчества;

5) громадную роль в формировании детского характера играет инстинкт подражательности.

Задача правильной работы с детьми состоит в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя никакого из них. Нужно всеми силами призвать на помощь детские силы, дорожа детскими запросами, и только таким образом можно то лучшее, что выработано людьми, сделать более интересным, чем то, чем привлекает детей *улица*.

В чем худшее, что дает улица? В беспорядочности впечатлений, в невозможности получить навыки основательно что-либо сделать, размышлять, в создании неустойчивости настроений. Улица возбуждает нервы, создает дикie характеры, подавляет задерживающие центры и разумную волю. Но она привлекает быстрым удовлетворением детских инстинктов, любопытства, общительности и могуче действует на детскую подражательность.

Что мы можем противопоставить *улице*?

Определенность впечатлений, настойчивость в работе, привычку к труду. Но это будет скучно. Да, но не всегда так. И это не будет так, если мы создадим простор для детской общительности, если мы предоставим детям возможность удовлетворять их потребности созидания, исследования, если создадим условия для проявления детского творчества. Таким образом, улица учит нас, чего надо бояться в детях, что надо им дать и как привлечь их к нам. Поэтому центром, основой нашей работы является детский труд, существенно отличающийся от труда взрослого тем, что он должен быть *общеобразовательным*. Мы считаем необходимым наладить побольше форм целовеческого труда, имеющих наиболее важное значение в жизни. Дети

будут работать в слесарной, столярной, ткацкой, гончарной комнатах. Нам нужна будет кухня, где могли бы дети учиться готовить самые обычные кушанья для тех, кто недоедает дома. Необходимо устроить комнаты для скульптуры, рисования, для работ по естествознанию, куда могли бы уйти наиболее пытливые детские умы, и помещение для таких детских работ, для которых потребовался бы самый разнообразный материал, где широко и свободно проявлялось бы детское творчество.

Каждая комната будет давать массу материала для детской любознательности. Мы представим для иллюстрации работы хотя бы в гончарной комнате. Перед нами глина, мы знакомимся с ее свойствами, выясняем, какую пользу принесли эти свойства давно жившим людям и что эти люди прежде всего стали делать из глины. Узнаем, как глина помогла человеку научиться писать и рисовать. Попутно узнаем про глиняные библиотеки вавилонян. Изучаем обжиг глины и как меняются при этом ее свойства. Перед нами проходят глинобитные, сырцовые постройки и наши кирпичные дома. Приводим сейчас же употребление сырой и обожженной глины в связь с жарким и холодным климатом. При этом, вероятно, найдутся дети, которые сильнее заинтересуются географией. Более развитые дети поймут условия образования глины в природе, узнают ее состав, и все дети ознакомятся с образованием ключей благодаря глинистой почве. Еще проще будет отнестись к глине, как к материалу для лепки, понять ее значение для искусства, которое сейчас же появится на сцену: чашки, тарелки, которые могут раскрашиваться и покрываться глазурью и как житейские предметы употребляться в дело.

Такая комната-мастерская должна иметь огромное общеобразовательное значение, тем более что в связи с нею будут и географические экскурсии за город, посещение музеев с их остатками старины и художественными произведениями. Такую же общеобразовательную деятельность можно развить и в столярной, и в слесарной, и в ткацкой комнатах. <...> Все, с чем дети познакомятся при помощи рук, глаз, слуха, наверное, переработается еще раз при помощи книжки. Поэтому библиотека должна занять в нашей работе большое место. Мы отводим ей и отдельным читальням несколько комнат. Пусть дети приходят к книге. Они должны иметь комнату, где будут тихо читать свое. Но будут комнаты, где все захватывающее будет прочитываться вслух, где будут задаваться вопросы, где полюбятся рассказы и чтения взрослых и детей.

Но мало дать детям работу, мало знакомить их с прошлым трудом людей, связывая в их представлении прошлое и настоящее. Важно привести детей в более близкое соприкосновение с тем, что дает современная жизнь. Отсюда возникает необходимость широкого устройства экскурсий в музеи и картинные галереи Москвы (знакомство с наукой и искусством), на фабрики и заводы (знакомство с трудом) и за город, чтобы дать понятие о другой, не городской жизни, с ее трудом, ее впечатлениями, чтобы детям была доступна природа, созидаящая условия, среди которых живут люди.

Мысль о деревне, о природе приводит к сознанию необходимости дополнить городскую работу общества. Мы должны иметь в виду создание постоянной детской сельскохозяйственной колонии недалеко от города, которая ввела бы детей, главным образом подростков, в интересы важной человеческой деятельности, поддерживающей фактически жизнь и входящей в близкое соприкосновение с природой. Такая колония даст возможность детям всесторонне развить свои силы, основываясь на разумном, серьезном труде.

Большое оживление в детскую жизнь нашего дома внесет общий зал, где можно будет порезвиться и поиграть, где будут ставиться детьми свои спектакли, где будут происходить общие чтения с туманными картинами, спевки и концерты нашего хора. Летом же все оживление перенесется на площадку для игр тут же при доме. Так рисуется нам, в общих чертах, деятельность нашего общества. Его основные идеи являются, в сущности, расширением идеи музея как собрания результатов человеческой работы в области науки, искусства и физического труда, но музея, стоящего рядом с жизнью, постоянно движущегося, где основой всего будут не неподвижные предметы, с надписями или без них, около которых можно подумать, поучиться, а *живые люди, с одной стороны, стремящиеся передать детям все лучшее, что они умеют или знают, а с другой стороны — посетители музея, дети, ставшие участниками его работы* и общими силами создающие свой трудовой музей, сообразно с силами и способностями каждого. <...>

ШКОЛА ДЛЯ ДЕТЕЙ ИЛИ ДЕТИ ДЛЯ ШКОЛЫ¹

Советская школа, ее теория и практика

Статья первая

I

Русское педагогическое дело претерпевает страшные удары, вызывающие тревогу за его дальнейшую судьбу. <...> Работать в наступающем периоде будет нелегко. Потребуются огромные жертвы, размеров которых никак не представишь. Но только идя через все, что станет на пути, можно будет сделать настоящее дело. Все то свежее, глубокое, стойкое, что оформится в результате огромного социального катаклизма, войдет в педагогику следующей эпохи. <...>

II

Основной педагогический вопрос, который должен сдвинуть с места современную туманную педагогику, не в том, что такое та школа, которая нам нужна, а что такое детская жизнь, какие ее характерные черты и в чем ее ценность для работы школы.

¹ Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. С. 39—85.

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. <...>

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 Холл 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. <...>

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 (обычаи, 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 наследственности, 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. <...>

Школа создает свою специальную среду, свою детскую культуру. Она организует жизнь детей, развивая в них такие потребности, которых обычная жизнь не даст.

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. <...>

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 этой жизни, но при этом преломляется через детскую призму, придающую ему характер, окраску именно детской натуры. У ребят есть своя 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. <...>

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 постепенной 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 Гросса* 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, бесхитростном 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 относиться 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 опыту»

ным 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 непривычной 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 действительна, 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 недомненных вопросах школы. <...>

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). <...>

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? <...>

Важна не сумма знаний, а насущная, выходящая из жизни и ясно ощущаемая необходимость в них (В. Оствальд*), 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 уп-

ражнений 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. <...>

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 задумчиво беседовать с детьми, когда детская речь разливается без удержу, когда хочется продлить прелестное настроение, равно захватывающее и ребят и взрослого. Это те самые моменты,

которые так ярко описаны Толстым в его статьях о яснополянской школе. Здесь именно учитель по-настоящему учится своему делу. В его отношении к таким моментам, в его чуткости и скрыты огромные возможности успеха в его дальнейшей работе. Здесь разворачиваются 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 интересные 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 разворачиваются причудливые и 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, утишает; 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, всегда таит в себе много верного, идущего от педагогического инстинкта. Рано или поздно инстинкт отшлифовывается, дает толчки понима-

нию, 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. <...>

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 обломовской няньки.

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 деятельностям ребенка. <...>

IV

Трудно охватить во всем объеме те условия, при которых может создаваться новая школа. Единичная школа, какими бы силами она ни обладала, не может выполнить такой задачи, которая требует действия гораздо более сложных сил и средств, чем отживающая школа обучения.

Одно из главных затруднений заключается в эволюционности новой школы, в необходимости сочетать практическую работу с изучением факторов, влияющих на ее развитие. <...>

В школьной системе надо искать организующую силу. Этой силой может быть только надлежащим образом поставленная деятельность педагогических курсов, построенных на процессе работы учителя, использующих ее результаты как материал.

1. Если рассматривать школу как организм растущий, то ее рост не может происходить без условий, необходимых для роста учителя. Для него мыслимы два типа работы.

Первый, когда учитель (обыкновенно молодой) начинает с больших планов, надежд, мечтаний и постепенно, год за годом, теряет горячность, живость первых дней или месяцев. <...>

В дальнейшем учитель набивает себе руку, вырабатывает привычные приемы, и его работа вытягивается в однообразную прямую.

Но можно таить в себе жажду горячей работы и начинать ее скромно, просто, почти от точки. <...>

Это явление всегда вводило в устойчивые определенные формы работы. Учитель очень дорожил ими: ему было сравнительно нетрудно работать, лишь бы он подчинился и поддерживал ее уклад. Но жизнь, для которой готовила школа детей, изменялась, и в результате школа всегда вырождалась, отставала от хода жизни подобно всем государственным учреждениям, стремившимся осуществлять *незыблемые* принципы.

2. Надо отметить, что если возможно представить непрерывный внутренний рост школы, то для учителя он имеет свои пределы: он подвержен физиологическому закону утомления; он лишается свежести первых лет. Этот закон может не быть таким реальным для хорошо построенной организации, которая постоянно может возобновлять свои силы. Поэтому эволюция учителя тесно связана с той педагогической средой, которая и обладает, при известных условиях внутреннего строения, способностью непрерывно расти, расширять и углублять рамки своей работы. Только такая педагогическая организация может создать новую школу.

3. Мы уже указывали на курсы для учителей в процессе их работы как на главную силу, организующую педагогическую среду. Чтобы быть действительно таковой, они должны достигнуть единства в постановке цели, материала, метода и самого характера своей работы.

Цель курсов — организовать педагогическое дело системы школ. Материал (его происхождение) далеко не безразличен для достижения выше поставленной цели; таковым является, безусловно, то, что дает педагогическая практика. В самом деле, учитель теми или другими путями составляет запас фактов, явлений, с которыми ему пришлось столкнуться в школе. С ними он идет на курсы, зная, что там они будут нужны, что он их проверит, сопоставит с тем, что дадут его товарищи из других школ. Там он нащупает теорию, на которую ему придется опереться. Уже то, что он должен провести связующую нить между курсами и своей школой, есть момент организующий.

То же можно сказать и относительно метода.

Каким образом он может содействовать организации педагогического дела?

Только тогда, когда практический материал, подвергнутый обработке, приведет к некоторым выводам, на основании которых можно дать задачу для проведения в школах. Выполнение задачи приведет к получению нового материала, который подвергнется опять обработке, и т.д. Чтобы применение этого метода было целесообразно, необходимо строить работу так, чтобы теоретическая часть (обработка, анализ, проверка) шла параллельно с практической. Тогда характер работы проникается весь духом новой школы, т.е. духом искания, самообучения. Он требует большой активности от учителя, перед которым стоит задача — возбудить ее в своих учениках. В сущности говоря, такие курсы есть та же новая школа, только не для детей, а для взрослых. <...>

Итак, если первый этап педагогической организации может быть представлен в виде схемы, имеющей в центре курсы, то следующий за ним, присоединяя к себе работу научную, вырисовывается в виде схемы, где нижняя часть соответствует практической работе, средняя — работе курсов и верхняя — связанной с ними работе исследовательской, научной.

В таком комплексе мы видим разрешение принципов организации педагогической работы новой школы. Применяясь к старым школам обучения, она могла бы вызвать в них явления внутреннего роста и поставить на свежий путь. Не можем же мы закрыть все школы и начать работу на новом месте.

V

Мы будем неустанно повторять, что единственная задача школы — организовать детскую жизнь. Выводя из такого ее понимания организацию педагогической работы действующей в школьной системе, мы указываем тем самым на формы, пользуясь которыми общество сможет плодотворно поработать над существенно важной для него проблемой. Мы должны идти к массовой заинтересованности в детском вопросе и прежде всего в обширном, опирающемся на определенный план изучении детей. От этого, несомненно, дети чрезвычайно выиграют. Революция должна привести к такому результату.

В нашем анализе мы дошли до признания роли научной деятельности, тесно связанной с педагогической в одно целое. Остановимся несколько на этом элементе нашей организации и постараемся определить ее долю участия в общем деле.

Призвание науки — исследовать, определить законы, дать объективную оценку явлений, установить зависимость факторов и явлений, от них зависящих. Мы видели, что наша программа ставит в очень тесную связь деятельность школы и среды, ее окружающей. Изучать детей невысказимо без изучения среды. Таким образом, мы имеем три области, в которых наука может оказать помощь практическому делу школы:

а) область изучения среды материальной (природа);

- б) социальной (быт и экономика);
- в) детской (педология).

Поэтому научное учреждение, призванное работать в педагогическом деле, имеет довольно сложное строение. Все области изучения объединяются идеей их педагогического приложения на практике через курсы для учителей в школе.

Первые две области мыслятся в виде своеобразного института для изучения среды («местного края»). Важной помощью в выяснении размеров этой работы может быть тот принцип, который по-немногу входит в общественное сознание, открывает вообще большие перспективы в установлении планомерности нашей общественной работы, — принцип районирования, разделения территории государства на отдельные районы с ясно выраженными признаками природных и экономических условий, создающих их хозяйственную структуру. Мы говорим — помощью, подспорьем, ибо одна природа и экономика не решает наших задач, она образует первичные факторы. Нам надо внимательно взглянуть в быт во всем его разнообразии, чтобы опереться и на первичные и на вторичные факторы в области педагогических явлений. Последние важны потому, что они создают непосредственное воздействие на психическую жизнь детей, разобраться в которой призвана педагогика.

Говоря об институте изучения среды, мы мыслим высшее научное учреждение, типа университета, имеющее крупные научные силы в числе своих работников. Такое учреждение могло бы многое заимствовать из формы работы теперешнего Госплана, или Государственной плановой комиссии, привлечшего в свою среду огромное количество научных работников для выявления плана народного хозяйства в России. Там скопляются и разрабатываются все данные по материальной культуре России.

Мы представляем себе, что каждый район (например, наш Московский — Центрально-Промышленный, обнимающий Московскую, Ярославскую, Костромскую, Владимирскую, Иваново-Вознесенскую, Рязанскую, Тульскую, Калужскую и Смоленскую губернии) должен иметь центральное научное учреждение, занятое всесторонним изучением его. Опираясь на подсобную работу мелких подразделов при помощи местных бюро по изучению среды, этот институт привлекает к своим материалам педагогические курсы, задачей которых было бы претворять получаемые данные в педагогические ценности. Это основная педагогическая проблема, поскольку педагогика становится на путь реальной связи с жизнью.

Такая постановка разрешает вопрос о месте школы в общественной работе: она стоит во главе растущей части общества, она вводит молодежь в познание тех сил, которыми направляется жизнь. Она организует, переходя от одного возрастного этапа к другому, деятельность детей, подростков и юношей, поскольку они ближе подходят к моменту ответственного участия в жизни.

Таким образом, мы можем создать привычку и поддержать потребность молодежи оглядываться, разбираться в окружающем. Та-

ким образом, мы найдем возможность поддержать в старших возрастах ту манеру учиться, которая присуща возрасту ребячьему, о чем мы говорили в главе второй настоящей статьи. Элементы создания таких институтов у нас имеются в виде экономических совещаний и обществ и кружков для изучения местного края. Для работы школы нужны материалы, справочники, хорошо составленные и подробные, педагогически обработанные, — здесь они могли бы составляться. Мы должны думать об экскурсиях молодежи, их личной работе, об упражнениях в изучении среды — эта сторона работы школы приняла бы вполне ясный, конкретный характер. Социально-педагогическая часть указанных учреждений должна выразиться в устройстве педагогических отделений для постановки массовых и лабораторных исследований в области изучения детей.

Таким образом, не обучение, а изучение, исследование должны быть основой педагогических учреждений для подготовки учителей. Особые усилия наши должны быть направлены на подготовку в процессе работы, ибо, наладив таким образом практику школы, придав ей общественный смысл и стройность, мы можем правильно разрешить вопрос об основной подготовке и педагогической деятельности молодежи — на этом мы несколько остановимся.

Как было высказано выше, следует придавать особое значение накоплению личного опыта в школьной работе. Этот принцип имеет такое же значение и для педагогической молодежи. Она должна была бы как можно скорее накапливать материалы педагогической практики, чтобы в дальнейшем подвергнуть их соответственной обработке. Молодежь с величайшей пользой для себя могла бы упражняться в практическом изучении основных сторон педагогического мастерства. Ей надо учиться наблюдать, обучаться методам исследования. Если бы мы имели выправленную школьную систему, то при массовой школе возможно было бы организовать систематическое практикантство. После некоторого вводного курса в смысл и характер педагогического дела молодежь принимает участие сначала в элементарных (организационных) сторонах деятельности школы, а затем, объединившись на курсах, каждый со своим запасом, приводит их в систему, сопоставляет друг с другом, делает посильные выводы и намечает план дальнейших работ. Параллельно идет теоретический курс, который не захватывает всей энциклопедии знаний, а выбирает небольшое количество их для более основательного усвоения (не только при помощи восприятия при помощи органов слуха и зрения, а личной проработкой). Этот курс должен быть достаточно длительным, для того чтобы можно было поставить задачи для последующего периода практики. Таким образом, молодежь может путем чередования практических и теоретических работ дойти до момента ответственной, хотя и простой, педагогической работы и войти в общую педагогическую организацию. Постепенное улучшение школьной системы даст возможность предоставить в течение ряда лет постепенных усилий образование, которое нужно настоящему педагогу-мастеру.

Но у нас уже имеются учреждения педагогического образования — педагогические техникумы, практические институты и педагогические факультеты... Они осуществляют ту подготовку, которая основана на прохождении в течение четырех лет всего законченного цикла: на 90% теоретических знаний, на 10% практических упражнений в специально для этого приспособленных образцовых школах.

Мы полагаем, раз они есть, то надо с ними считаться и думать лишь о постепенном вовлечении их в рамки общей организации педагогической работы, которая тоже даром в руки не дается и требует большой работы над собой.

Рассматривая их как ячейки общей организационной сети, было бы желательно определить те задачи, выполняя которые они могли бы оказать серьезнейшую поддержку намеченному плану.

1. Они определяют долю своего участия в организации педагогической работы местного района сообразно со своими силами и средствами.

2. Рядом с основным курсом они устраивают курсы для местных учителей.

3. Становятся в постепенную связь с местными организациями по изучению среды, общими силами устраивая музей местного края, экскурсии и экспедиции студентов и учителей исследовательского характера.

4. Практически участвуют в статистических работах района.

5. Постепенно берут задачу организации педагогической работы во всех соседних школах всех ступеней. Этот последний момент является и самым решающим и ответственным в работе учреждения.

В общем мы устанавливаем три стороны нормальной работы педагогического института от техникума до университета: а) исследовательская (научная сторона), б) курсы практикантов и учительские (организация педагогической работы) и в) практическая сторона (руководство системой школ всецело с рядом нормальных и специальных школ и детских учреждений: школы для дефективных, детские дома и т.д.). Молодые учителя должны учиться в среде, насыщенной живой, широкой, жизненной педагогикой.

Для молодежи вредно замыкаться в круг академических интересов и приучаться смотреть на практическую деятельность со стороны. У нас должно быть развито стремление попробовать свои силы и проверить те идеи, которые образуются в специальной атмосфере курсов. Чем раньше учитель почувствует себя участником педагогической организации, тем лучше.

Нам нужно напряженно работать. Мы взвалили на свои плечи огромное бремя новой школы.

Педагог — общественный работник с широким горизонтом, педагог — организатор своего дела, организатор детской жизни, педагог — умелый наблюдатель и исследователь — вот тот тип, которого требует новая школа.

Это выполнимо только силами хорошо построенной организации педагогической работы. Построить ее — наша главная задача.

Статья третья

<...>

II

Чтобы вышло хорошее тесто, его надо тщательно месить с закваской. Чем лучше перемешано тесто, тем лучше выйдет хлеб.

В педагогическом деле, нам кажется, роль муки, превращенной в тесто, играет детская жизнь со всеми ее бытовыми чертами, а роль закваски должна выполнять школа. Месить тесто, сближать как можно теснее частицы свежей муки с мукой, подвергшейся брожению, т.е. закваской, — это значит сближать, спаивать школу с детской жизнью. *Таким образом, школа представляет фермент, а среда, в которой она действует, — широкая детская жизнь.* В ней выделяется особая часть — именно часть всего целого — школа, которая при правильной организации должна выполнять свою ферментирующую роль. В этом смысл и значение школы. В этом смысл и значение нашего утверждения, что школа должна существовать для детей, а не наоборот.

Когда мы строим школу, то мы должны помнить, что готовим закваску, могущую быть растворенной в обширной детской жизни страны. С этой точки зрения желательно оценивать каждый наш педагогический шаг, всякую программу, метод работы — будь то в детском саду или в школах всех ступеней.

Мы не напрасно заговорили о школе-ферменте. Обычно школа представляет нечто отдельное от детской жизни, учреждение для подготовки детей к будущему, игнорирующее реальные потребности детей, их не знающее или приписывающее им те потребности, которые удобны для успешного обучения. Мы очень озабочены тем, чтобы детей собирать в школу, стремимся сделать это обязательным. Мы отрываем детей от течения нужной им жизни и создаем для них искусственные, якобы благоприятные условия, причем далеко не гарантируем детям даже сносных гигиенических условий — ни в отношении физического (известны специальные школьные болезни), ни умственного (обычны апатия, скука, утомляемость школьников), ни морального здоровья (цепь обманов, борьбы, ухищрений, страхов, которыми связана детская масса в школе). Все эти недостатки зависят от того, что школа изолирована от общего течения детской жизни, и в своих крайних, т.е. наиболее последовательных формах она становится местом уродливой детской жизни (бывшие приюты, институты, кадетские корпуса, исправительные заведения). Дело не особенно улучшается оттого, что мы провозглашаем лозунг «Связь школы с жизнью». Что может в нем быть понятным для детей? Нужна ли эта связь, если в ней нет связи с детской жизнью? Это прилагательное надо вставить в нашу формулу — связь с детской жизнью, — и тогда с ней можно вполне согласиться. Ошибка нашего представления о связи школы с жизнью состоит в том, что мы определенно устанавливаем ее с жизнью и деятельностью взрослого общества при помощи или ее описаний в книгах (старый метод), или при помощи экскурсий в

жизнь (новый метод), стараясь привить им *правильное, т.е. наше*, отношение к явлениям общественно-трудовой жизни. Но на самом деле дети, проходя ряд возрастных эпох, постепенно *доходят* до наших форм оценки. Я буду говорить с детьми, учить их правильной оценке средств передвижения и построю схему — от извозчика до трамвая, вооружившись всеми средствами комплексного метода. А я помню свою детскую оценку: я завидовал извозчику и вагоновожатому: какое это счастье — целый день ездить! И я был бесконечно более прав, чем тот добросовестный учитель, который снисходительно улыбался на мою оценку и внушал мне серьезные мысли.

Прекрасно устанавливать связь школы с трудовой деятельностью людей. Но дети живут и действуют внутри и вне школы. Они чрезвычайно заинтересованы в радостях и неудачах своей жизни. Школа, при известном направлении своей деятельности, могла бы быть чрезвычайно нужна детям. Ребенок, работая в школе, должен чувствовать, что он вообще живет целесообразнее, интереснее, плодотворнее. Для него открываются те области изучения, к которым его без школы не подпустят, а как изучить, чем удовлетвориться, на что обратить внимание — на это ответит их возраст с присущими ему потребностями и возможностями.

III

Представим себе такую картину.

Мы работаем в школе, окруженной стеной. За ней — большой город. Дети приходят учиться. Мы же, учителя, совершенно не выходим из-за наших стен и получаем сведения о городе и всех сторонах его жизни исключительно через наших детей. Но мы и строим нашу работу так, чтобы дети выявили то, что им известно. Дети рассказывают, описывают, иллюстрируют, сосчитывают, составляют, лепят из глины и т.д. Перед нами разворачивается жизнь, как она протекает в городе, исключительно в освещении детей. Если бы захотели описать этот застойный город, то он вышел бы своеобразным, преломленным сквозь детскую призму или сквозь ряд призм, соответствующих детским возрастным эпохам. Но мы не сможем понять как следует этой призмы, если к той картине, которая получилась в результате детского описания, не присоединим объективного познания города, той среды, откуда вышли детские впечатления. Только тогда, когда мы выйдем за стены нашей воображаемой школы и вникнем в жизнь среды, окружающей детей, мы сможем понять свойства той призмы, которая преломляет впечатления от нее.

Чтобы построить школу, нужную детям, надо знать обе эти стороны — и жизнь, как она есть, и жизнь в детском преломлении. В каждом детском рассказе, в каждом ответе мы можем знакомиться с преломленной, отраженной средой. Можно с большой пользой для себя упражняться в анализе этих отражений.

Привожу запись обычной беседы детей в школе. Школа в деревне, в 100 верстах от Москвы, с примитивным хозяйством. Издавна в деревне взрослые уходили [на] отхожие промысла.

В старшей группе читали рассказ о том, «как мальчик рассказывал про то, как его в лесу застала гроза». Быстро перешли на свои рассказы о грозе.

Учительница. У вас в деревне грозой никого не убивало?

Общий ответ. Николая Нелюбова.

Таня. Он вез сено, а туча по небу... черная. Темно стало, страсть!

(Дети спорят о том, шел Николай с сенокоса или еще откуда.)

Устя. Он идет, а сам песни поет. Гроза собирается, и птицы-то не поют, а он, парень большой, а не знает, что петь в грозу грех. Моя бабка говорит ему: «Побойся греха-то», — а он, знай, свое. Ну, вот его и убило; так на месте и уложило... Стрела такая есть.

Общие голоса. А других, кто с ним был, раскидало кого куда... Эх, и далеко раскидало.

Устя. Бабку только пихнуло. Она все молитвы читала. Гроза шумит, а она крестится да молитвы читает; а Николай-то песни горланит.

Дети. Стрела прямо скрость его прошла и в землю ушла.

Таня. Стрела прямо вдарилась, где часы у него были. Ему часы-то снять и бросить, тогда он бы жив остался, часы бы только пропали.

Устя. Ну часы-то что... Когда гроза — креститься надо. Молитву читать будешь, петь не будешь — вот она и не убьет.

Таня. Мама говорила, когда гроза, не надо железа на себе держать, все скинуть с себя и бросать. Чего жалеть — жизнь дороже.

Мальчики. И мы слышали чегой-то про железо. Тань, расскажи.

Таня (с жаром). В железе есть такой магнит, грозу он и притягивает. Вот она в часы ему и вошла.

Устя (волнуется). Ну это одна прихоть. Уж моей ли бабушке не знать? Она все про это знает — и опять же была здесь, сама рядом с Николаем шла...

Таня. Моя мама не менее твоей бабушки знает. Она у амбара стояла и видела, как его убило.

(Дети спорят о том, где его убило. Устанавливается место происшествия и то, что бабка Усти и мать Тани обе видели.)

Устя (не унимается). Девчонки, а мы-то нынешним летом в лес ходили за ягодами с железными кружками...

Девочки. С железными?... (Недоумевают.)

Устя. А гроза-то какая была. Насилу убегли, а кружки не бросили... Что же нас не убило? (Торжествует.)

Мальчики. А сережки у вас, кнопки, кольца...

Таня (сначала смущена, а потом говорит смело). Железо железу — рознь... какое железо; не во всяком есть магнит...

Устя. Ну вот еще придумала, магнит какой-то...

Мальчики. А то магниту нету? Это верно: магнит есть и притягивает.

Нюта (робко). А вот моя мать говорит: когда ходишь в лес за грибами и застанет гроза, нужно плетушку бросать в кусты и идти сторонкой, мелким кустарником...

Мальчи ки. Почему же плетушку в кусты?

Таня. Все можно носить, только железо нельзя.

Мотя. Вот он (Николай) тоже: по дороге шел, по середке, где лошади ходят, а земля там дюже крепкая... Мать мне говорила, когда гроза, по дороге, где землю утоптали, ходить нельзя, а нужно по траве...

Лиза. Помните, нынешним летом градом побило? Васька бежал, а градом ему всю макушку пробило...

Мальчи ки. Пастуха, Федьку Илюхина, грозой оглушило.

Устя. Он на другого пастуха, на Андрея по-матерному изругался. Другие молитвы читают, а он рассерчался, да и ругается. Ему шумят: «Гроза идет, брось. А он обозлился — все позабыл — и про бога.

Таня. У него труба железная была. Ему бы надо трубу бросить, а он не бросил.

Устя. Чего ты заладила: железо да железо! Говорят тебе про кружки, кнопки... Или в трубе магнит?

Таня (*терзается, затем, быстро оправившись, говорит*). Кнопки маленькие, да их много: где же она разберет, где вдарить. А труба-то — вон она какая большая.

Мальчи ки. Труба большая, а часы маленькие. Николая насмерть убило, а Федора только оглушило... Э-э-э (*смеются*).

Таня (*смущенно*). Железо железу рознь... И петь нельзя и железо тоже нельзя во время грозы...

Девочки. А что же петь нешто хуже, чем ругаться?

Устя. Его оглушило: он неделю в себя не приходил. Его в Белкино к батюшке возили отчитывать. Если бы батюшка не отчитал, был бы дураком. Это хуже смерти...

Лиза. Эх, и гроза была, ну и гроза! Люблю я как она гремит. Все бегут, бегут, а мне весело чегой-то.

Девочки. Ну ты, Лиса, (*Прозвище.*) вот и досмеешься, как Нелюбов.

(Оживленно рассказывают, как ушибло пастуха: сосну всю расщепило, телку, что в овраге паслась, перекинуло через канаву: «кувырком, кувырком — и очутилась на буграх». Разговор затихает.)

Учительница. Вы смотрели расщепленную сосну?

Девочки. Нет, там жулики и волки, мы туда и не ходим.

Мальчи ки. Нету там ни волков, ни жуликов. Мы ходили сколько раз, хотели стрелу найти, да не нашли: в землю ушла.

Таня. Да, гроза в землю уходит. Землю она любит.

Лиза. Ух, если б она в Федора попала — разорвала бы в клочки. Как она, говорят, сосну разворотила.

Устя. Бог не допустил, вот и не убило. И так без памяти лежал. Насилу отходили: не ругайся.

Лиза. А вот Николай-то сердечный: песенку только попел, и конец ему на этом самом свете был!

Мотя. Его бы нужно закопать на том месте, где стоял. А его отнесли в сторону, на пахоту, в землю зарыли. Это ни к чему: нужно там, где убило, — тогда он оживет...

Дети. А что же на дороге его не зарыли?

Мотя. Больно дорога крепка, не выраешь никак.

Что мы можем видеть в этой беседе? Что те мысли, догадки, утверждения, которыми обмениваются здесь дети, являются их собственным достоянием, ими созданы или они являются отражением чего-то другого?

Для нас ясно, что это говорят русские деревенские ребята: и склад речи, и обстановка указывают на это. Но, может быть, менее ясно, что устами детей говорит трехполье, жалкий уклад жизни со слабой сопротивляемостью внешним условиям... Можно ли в его рамках, влекущих за собой и соответственный быт, говорить иначе?

Яркой выразительницей этого быта является Устя, по-видимому, одержавшая верх. Другие мысли высказывает Таня — и опять-таки не она сама, а нечто новое, вошедшее в деревни: она вольнодумствует — это уж город, это уже отхожий промысел, это отец, принесший с собой на побывку частицу другого быта. Устя говорит от имени бабки, «которая все знает», Танины аргументы идут от матери. К Усте примыкает Мотя, передавший слышанное от *матери* поверье, что надо оглушенного молнией закопать на том же месте: «тогда оживет». Но он же раньше указал на то, что опасно ходить по *твердой* дороге: это уже другая мысль, близка мысли Нюши, передавшей замечание *тоже матери*, что безопаснее ходить в грозу среди мелкого кустарника. Постоянные указания на матерей как на источник знаний не случайны, как не случайна и активная роль девочек в нашем диспуте; естественна и победа Усти; интересна роль мальчиков, игравших роль античного хора: они довольно объективны и внимательно следят за правильностью доказательств. Они отчасти поддержали Таню в ее указании на силу магнита; но они же и ставят ей коварные вопросы, на которые она при всей своей находчивости ответа не нашла: «Труба большая, а часы маленькие — Николая насмерть убило, а Федора только оглушило». Таня должна уступить: «И петь нельзя и железо тоже нельзя! во время грозы...»

Но те же скептики не заметили слабой стороны доказательств Усти, а между тем вопрос девочек: «А что же петь хуже, чем ругаться?» — мог представить ей очень серьезные затруднения. Никто не обратил внимания и на очень тонкое замечание Лизы: «А вот Николай-то сердечный песенку только пропел — и конец ему был на этом свете».

Пока говорит здесь *среда*, быт, исторически сложившийся, и слабо действующая на него современность. И недаром мальчики не подшучивают над Устей, недаром мало замечают ее промахов, а признавая отчасти правильными слова Тани: «Есть магнит и он притягивает (слабое отражение школы или книжки), — охотно подмечают ее ошибки: «А сережки у вас, кнопки, кольца...», т.е. которые не «притягивают» грозы, как часы, по объяснению Тани.

Перейдем к тому, что тут идет от детей.

Во-первых, ярко представлена описательная часть, связанная с явлением грозы и несчастными случаями с Николаем и пастухом.

Поражает яркость деталей: дети спорят о месте, где убило Николая, о том, где кто стоял; они помнят, куда кого раскидало, где шел Николай (по средней дорожке, где лошади ходят); бегали сосну смотреть, вспомнили про телку, которую «перекинуло».

В объяснениях физической стороны почти все сплошь гипотезы — свои (часы Тани) или чужие (религиозные объяснения Усти). Есть и вывод Тани, на который никто не обратил внимания: «Гроза в землю уходит». Потому что она «землю любит». Слову «любит» соответствует предыдущее указание на то, что гроза «разбирает»: «Кнопки маленькие, да их много, где же она разберет, а труба большая...» Таким образом, Таня довольно близко подошла к идее громоотвода, и эти ее слова, а также и детей, что гроза «скрость» прошла, недалеко от идеи проводника, каким является металл.

Таким образом, можно, пользуясь только детскими наблюдениями, гипотезами и выводами, близко подойти к тому, чем надо дополнить (именно дополнить, а не заменить) детские идеи и наблюдения над грозой. Мы видели, какая масса суеверий с нею связана, что эта связь прочна, что она имеет прочные бытовые черты. Я сказал бы, что нечто стоит уже вполне конкретно, могущее быть введенным в быт деревни как новый элемент, связанный с поражающим явлением грозы. Нечто — это доведенный до надлежащих размеров и устройства громоотвод, отвечающий идее Тани о железной трубе, притягивающей «грозу» в связи с ее теорией грозы, «которая землю любит и в нее уходит». Какую большую помощь он мог бы оказать школе, как он мог бы веско и решительно поддерживать Таню и принудил бы к отступлению Устю при всей ее опоре на среду. Но это, пожалуй, частность, хотя при надлежащем развитии темы мы могли бы выяснить себе основные черты метода занятий естествознанием исходя из данного случая. Сейчас не это главное.

Главное же, на что нам следует обратить внимание, — это вопрос, где же начинается ребенок, говорящий от себя, как можно было бы научиться отделять «говорящую» среду от *говорящего* ребенка. В приведенном отрывке настоящее детское выразилось ярко в словах Лизы: «Эх, и гроза была, ну и гроза! Люблю я как она гремит. Все бегут, бегут, а мне весело что-то». И тут же среда дает окрик: «Ну, ты вот и досмеешься!..» На языке биологии мысль о среде и «подлинном» ребенке выражается в терминах *изменчивость* и *наследственность*, которые мы должны принимать во внимание при всех попытках исследования детей и выведения результатов их. В особенности эти соображения приложимы к распространенному методу анкет (Стэнли Холл), где часто ребенок подменяется средой, в которой он живет.

IV

К чему приводят нас высказанные соображения?

К тому, что в детских мыслях, утверждениях, привычках, действиях, интересах отражаются те бытовые пласты, которые создают общую среду, влияющую на ребенка. Элементарный анализ этого понятия указывает нам на их совместное одновременное существо-

вание, а следовательно, и влияние. Есть пласт — страна, и мы утверждаем это, говоря: «русские дети»; есть национальность; есть близкий пласт — деревня, город, причем играет роль центр, окраина, фабрика и т.д., и есть, наконец, семья. Только разобравшись в отражениях этих бытовых пластов на ребенке, мы сможем подойти к его индивидуальности. Констатируя влияние среды, его силу и значение, мы можем понять ее «педагогику», в которой есть свой естественный метод воздействия. Его-то и надо изучать, ибо мы должны подойти к пониманию значения благоприятной среды для детей и их воспитанию путем осмысленной ее организации.

В приведенном выше примере мы коснулись очень сложного случая (приходящая школа), сложного для изучения, так как современные средства изучения ее мало дают нам для ее учета. Более просты случаи работы с детьми в сравнительно ограниченных общежитиях, как детская колония. Если в первом случае (деревенская среда) очень трудно добиться воздействия на быт, то во втором (колония) оно является постоянным, сильным и легко подвергающимся учету.

Поэтому в этих условиях легче уяснить себе роль школы-фермента и определить сущность соотношений между нею и детской жизнью. Здесь возможно и экспериментирование.

Мы приведем два эпизода из жизни детской колонии, первые три года работы которой описаны в книге «Бодрая жизнь», многим известной, чтобы стоило упоминать об общих чертах ее организации. Оба эпизода имели место в промежуток 1916—1918 годов. Первый касался постановки и разрешения вопроса о собственности в детской среде, второй — отношений свободного и обязательного труда в детском общежитии.

1. Основной стороной жизни трудовой колонии всегда была организация ее хозяйства, с тем влиянием, какое оно может оказать на детское общество. Всякий разлад, более или менее длительный, всякое достижение, дружность или разлаженность работы, чувство ответственности, солидарности, привычка к самостоятельности, рост интересов — все тесно переплетено между собой. Именно здесь, при большой гибкости детского общественного организма, можно наблюдать интереснейшие моменты соотношений материальной и духовной стороны детской жизни. Это все большие, основные педагогические вопросы, углубляться в которые в данном случае мы не станем.

2. С весны 1916 года общий тон колонии как-то стал обращать на себя особое внимание. Весь налаженный общественный механизм жизни колонии как-то стал слишком привычным. Многое вошло в рутину; дело шло гладко, но без оживления. Общие собрания детей отличаются деловитостью, краткостью. Работы шли скучно. Казалось, что порядок жизни установился и стал механическим. Дети вялы. В работах больше привычки, чем ясного смысла.

Я вношу на собрания детей предложение о новом способе работ, сговорившись сначала с группой ребят — истых приверженцев колонии. Оно было такое.

У нас есть общественные огороды. Но, может быть, ребятам было бы интересно работать и на своей земле, работать как хочет[ся], когда хочет[ся] и сажать что кому угодно. От колонии можно дать инструменты, удобрение и семена, которые ей возвращаются. А весь урожай поступает в собственность работавшего на своем участке. Размер участка — 10 квадратных саженей. Если дети согласны на такую меру, то можно отвести соответствующую площадь земли, нарезать участки, провести дорожку. Отводить участки должен комитет, который надо избрать.

Предложение внесло огромное оживление. Комитет выбрали, площадь отвели, участки перенумеровали, в три дня все было разобрано. Брались в одиночку (большинство) и на товарищеских началах. Всего участков было нарезано 36. <...>

Были установлены правила пользования участками.

- 1) Участки даются только работающим.
- 2) Менять [участки] можно только с общего согласия всех колонистов.

- 3) Время работы — свободное от общественных работ колонии.

- 4) Все инструменты должны быть своевременно возвращаемы для работ в колонии.

Сразу установилось большое отличие между работами в колонии и на участках: а) большая тщательность обработки; б) потребность в практических сведениях — частые просьбы указать приемы, лучшие сорта растений, их урожайность; в) припрятывание орудий (лопат и леек) каждый для себя, несмотря на правила; г) значительное время, которое дети отдавали работе (работали даже в темноте, что подвергалось обсуждению на общем собрании и было запрещено); д) возникали жалобы на то, что в жизни колонии много занятий, отвлекающих от работы на участках (пение, игры, купание, рисование); е) внесено было предложение отвести свободный день в неделю на работу на участках.

Уже *через неделю* констатировано было, что дети очень увлекаются работами на участках, а на общественные работы колонии идут очень вяло. Ясно, что индивидуализм и общественность начинают входить в конфликт. На собрании колонии часто поднимаются вопросы о работе на совесть. Ввиду слишком большого увлечения участками решено было сократить общественное рабочее время на 1 час. Ставится уже на собрании вопрос, почему на участках работают лучше, чем для колонии... Ответа прямого нет. Есть указания: «Там, что хочу, то и делаю»; «Знаю, что делать». Но пока мотива «стараюсь для себя» не выдвигается.

Социальные следствия. Заметно ослабление авторитета общего собрания колонистов. Охватывает многих ребят увлечение пусканием стрел вопреки правилам не делать этого около домов (опасно). Возникла игра — своеобразные дуэли при помощи луков — вещь далеко не безвредная. Проявляется сильное *дразнение* друг друга — и при разборе этого вопроса на собрании решено было не дразнить разными прозвищами, а звать по именам. Составляется список всех прозвищ, которые считаются обидными. Констатируется, что «всем колонистам стало хуже жить».

Через две недели становится ясно, что избежать серьезного конфликта между общественным и индивидуальным началами невозможно. Решаю ускорить события. При общем напряженном внимании вношу новый вопрос о свободных и обязательных работах. Ребята присутствуют все.

Мнение детей.

1. Со свободой будет жить легче и приятнее. Все будут работать на совесть.

2. Теперь все говорят: «Почему не работаешь?» Колонисты обижаются на сотрудников.

3. Работать на совесть лучше. Если работа обязательна, то смотрят на тебя как на работника (батрака).

Мои вопросы собранию.

а) Может ли колонист вставать когда угодно. Ответ: «Нет».

б) Работать когда хочет — на кухне, на скотном. Ответ: «Нет».

в) Работать где хочет, не зная, нужно ли здесь работать или нет.

Ответ отрицательный.

В этих быстрых ответах сказалась давняя привычка к обычному укладу жизни, где была регулярность и отказаться от которой сразу было очень смело.

Ясно вижу, что то, что хотели бы ребята, никак не выливается. Им хотелось бы определить, какое будет отношение сотрудников к «свободе». Но пока в моих словах этого не видно, и оттого напряженность собрания.

Пытаюсь привлечь ребят к распределению видов работ на безусловно нужные: кухня, прачечная, скотный, и на менее необходимые для каждого дня — огород, поливка, уборка. Указываю на возможность найма прислуги, пастуха, поднимаю вопрос об интересных и неинтересных работах. Мои попытки успеха не имеют. Ребята подозревают меня как будто в задних мыслях и отвечают неохотно, соглашаясь со мной чисто внешним образом. Кто-то вслух подумал: «Шацкий все загадки загадывает...» Среди наступившего молчания, когда все начинают чувствовать себя неловко, вдруг кто-то из ребят говорит: «Я предлагаю на неделю попробовать свободу во всех работах».

Сразу — всеобщее возбуждение, и уже все подняли руки... Ребята смотрят на меня. Моя рука поднята тоже. Крики: «Свобода, свобода!» Решение свалилось на всех неожиданно. Первый вопрос знаменателен: «А как кухня?» — «На совесть! Сказано — свобода!»

Я спешу внести точность в решение. Оно принимается в такой форме: «На неделю до следующей среды все без исключения работы свободны. Кто и где хочет, там и работает. Вставать, ложиться, гулять, купаться можно когда угодно. До среды общих собраний не устраивать и этого решения не отменять».

Возбуждение, надежды, радость были удивительны.

Следствия. Необычно все чувствовали себя на следующий день. Встали по-разному, не сразу. Чай, обед, ужин были вовремя. Там собралась небольшая группа старших ребят, больше девочек, которые считали нововведение напрасным баловством. Они решили кух-

ню поддерживать. Следовательно, центр потребностей был обеспечен. Большинство работали. Особенно много народу было на скотном. Огороды пустовали. Меньшинство гуляли — почти все маленькие. Купаться пошли с большим оживлением и купались необычно долго. Играли много и шумно. Пения не было. Легли спать рано. День прошел очень возбужденно.

Следующий день обнаружил некоторый упадок духа. Кухня немного пошатнулась. Повара подавали обед с чувством некоторого пренебрежения. Гуляющих было больше. Стали попадаться скучающие лица. Работа на участках велась усердно и в то время, когда обычно шли общественные работы. Игры не были оживлены.

На третий день стали раздаваться мнения, что «пора бы кончить, собрать экстренное собрание» и «решить вопрос». Я настойчиво указывал на необходимость довести опыт до конца. Игр и пения совсем не было. Появилась скука. Многие дети слонялись, не зная, что делать с собой. Работали единицы. Шли разговоры: «Разве с ними что выйдет?» Кто это «они» определенно не указывалось — вообще «они». Появились насмешки над собой.

Следующие дни прошли довольно томительно. И в среду через неделю, собравшись дружно, колония делает ряд постановлений довольно жестких, общий смысл которых был таков: 1) все работы обязательны; 2) никто не может отказываться от работы; 3) петь, рисовать и заниматься естествознанием обязательно; 4) не желающие работать уезжают из колонии; 5) прежде колониальные работы, а потом «свои».

Какое изменение в жизнь колонии внес этот эксперимент? Что он изменил в ней? В чем заключалось существо проблемы, поставленной перед всеми участниками колониального общества, будь то дети или сотрудники?

Мне это дело представляется так.

Под влиянием новых форм работы (индивидуальных на участках) обострилось отношение вообще к нашей организации труда. Рядом возникли две формы труда — общественно-ответственного и личного. Там — ответственность, контроль, здесь — свобода (совесть). Разница в качестве работы на общественном и личном деле была слишком разительна, чтобы многим ребятам, связанным со всем тем, что создавалось в колонии, не показалось заманчивым перестроить всю работу по ясному для них образцу. Но они не замечали «спутников индивидуализма» — прятания орудий и инструментов друг от друга, дразнения, драк в «культурном» виде (дуэли), ослабления дружности общей жизни — не замечали «пока». Резкая постановка вопроса на собрании, казавшееся неожиданным его разрешение (все свободно), радость, воодушевление, которое охватило их, — поставило их лицом к лицу с признанием того влияния, какое имеет организованный труд; на полноту и интерес жизни колонии. Мы видим, что отмирают интересные занятия, пение, рисование, отмирают игры, воцаряется скука... а работать в кружках, свободно собравшихся, значило бы вновь создавать ту же организацию, но без ее трудовой основы. Поэтому дело было не в том, чтобы кружки

были организованы, а в том, *на каком фундаменте* они развиваются. В этом отношении интересна роль кухни, оказавшейся наиболее устойчивой формой работы (связана с питанием). Она — не место, где дети учились варить, не место, где они получали сведения по приложению науки к практическим вопросам жизни: не в этом была ее главная роль — *она была местом, поддерживающим трудовую организацию нашу*. Можно сказать, что для детей она скучна, трудна и лучше бы пригласить кухарку. Но это значило бы выбросить из общей цепи звено, сделанное из металла, и заменить его веревочным кольцом. В этом живом, хотя и, казалось бы, малозначительном, опыте дети *пережили*, примерили на личном, ясно осознательном для них факте значение организованной, совместной деятельности. Отсюда понятен и их вывод, их реакция на наш опыт: «Все работы обязательны», ибо, добавляем мы, они дают возможность построить складную, интересную для детей жизнь.

На этом выводе мы не останавливаемся. Мы полагаем, что отсюда вытекает дальнейшая педагогическая проблема.

Какое отношение существует между техническим совершенством организации детского труда и полнотой детской жизни? Какое влияние оказала наша неделя опыта со свободой и обязательностью труда на «участках»? Работа на них стала приобретать двоякий смысл для ребят.

1. Часть практически настроенных собственников продолжала упорно трудиться. Так как работа началась сравнительно поздно (29 мая), то они стремились «разработать» почву для будущего года. Пока же они держали землю под черным паром или старались засадить ее растениями, при помощи которых можно разрыхлять землю, — капустой, картофелем.

2. Для маленьких ребят, соединившихся по двое, по трое для совместной работы, и для большинства девочек работа на участках имела смысл некоторого расширения интересов колониальной жизни в сторону игры. Появилось на участках несколько садиков со столиками, лавочками, цветниками. Владельцы не выкорчевывали пней и не вырубали березок, устраивали игру в «гости» и занялись культурой цветов. У маленьких появились песочные горки с декоративными растениями, вроде молодила, папоротников. Цветы вообще были у них в большом почете. Таким образом, для этой части «переселенцев» участки стали местом свободных игр разнообразной и довольно сложной формы.

3. Некоторые из «владельцев», как оказалось, стали входить в долю с другими собственниками, где на половину, где на четверть, и, таким образом, появились владельцы несколько большего количества земли, чем один участок.

Следующий год показал, что вместе с развитием индивидуально-го хозяйства стали возможны случаи выгодного обмена, сделок, даже своеобразной эксплуатации чужого труда. Хозяйство на делянках шло отлично, и некоторые из особенно ретивых колонистов получили большие урожаи, имевшие ощутительное значение в год пайков, очередей, дороговизны. Заботливо собранный урожай был свезен в

Москву родным. Но на собрании колонистов все чаще и чаще подымались вопросы о беспорядках на участках, о том, что «участники» отбиваются от колонии. В колонии как будто стала образовываться своя «колония», и в конце концов с общего согласия решено было участки отдать под общий колониальный огород, «для колонии это дело не подходящее».

Как и в первом случае, мы видим здесь возникновение отношений, отличных от тех, которые установились в колонии. И здесь мы видим конфликт, в результате которого явилась более сознательная оценка своего общественного строя, а следовательно, и упрочение его. Для руководителей колонии выдвинулась новая проблема: как организовать жизнь в колонии так, чтобы общественная ее сторона не парализовала индивидуальных черт характера, ценных для каждого ребенка, не лишала бы его присущих ему интересов, не накладывала бы на него исключительный отпечаток своего быта, а развивала бы те оригинальные черты натуры, рост которых всегда важен для выработки своего призвания к той или другой жизненной деятельности. Как бы ни решалась эта проблема (а решение ее вполне возможно), для известного этапа развития жизни детской колонии оба эти эксперимента оказали глубокое влияние, следы которого чувствуются много лет спустя.

Мы указываем на них как на яркие примеры той работы, которую мы желали бы видеть в школе-ферменте, школе, призванной упорядочить и улучшить детскую среду.

Жизненные явления, серьезно захватывающие детей, дают материал для интересной работы ума, эмоций, физических сил. От того, как поведется такая обработка материала, зависит чрезвычайно много в детской жизни, как это и было в двух разобранных случаях. Конечно, надо предполагать, что рядом с новыми формами деятельности детей идет у них напряженная, неустанная работа над вопросами, разрешать которые необходимо. Школа должна их знать и над ними плодотворно работать. В результате же получается обогащение, полнота детской жизни, ее улучшение, а у взрослых, призванных общаться с детьми, вырабатывается серьезное отношение к ним, понимание их.

Таким образом, главная работа школы — работа над тем материалом, который дает детская жизнь, и ее цель — содействовать тому, чтобы дети жили лучше, т.е. полнее, шире, здоровее в личном и общественном отношении. Тогда школа действительно будет нужна детям, нужна как воздух, которым они дышат.

НАШЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТЕЧЕНИЕ¹

<...> Наша группа начала свою деятельность в 1905 г.; это было время само по себе очень интересное, горячее. Тогда, 17 лет назад, удалось сорганизоваться маленькой группе сотрудников, которая,

¹ Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1980. С. 112—118.

не специализируясь как педагоги, стремилась расширить свои педагогические горизонты и, что очень важно, создала устойчивую организацию, которая существует и до сего времени. Нами заранее была обдумана среда, с которой мы стали работать, место и форма работы. Среда, в которую мы отправились, была беднейшие слои населения, дети, оставленные на произвол судьбы, место работы — окраина города: форма работы была тесно связана с местом, ибо эта группа культурных работников должна была поселиться в том же районе и открыть для соседей двери своего культурного жилища, т.е. осуществить идею селлементов. Эта идея американизма, переработанная нами в наших условиях, была основным моментом нашей работы. Материалом нашей работы мы выбрали детей. Нашим лозунгом стало: «Дети — работники будущего».

Мы начали работу с детского клуба, детского сада и колонии, имея в виду организацию детских сообществ и их изучение, а в дальнейшем уже перешли к школе, где нужно было думать об иных методах и программах.

Детский клуб дал возможность организации свободной детской жизни, не стесненной обычными рамками, она давала возможность видеть отражение жизни взрослой среды на детях. <...>

Вся наша работа носила характер социальный, так как была связана с изучением среды, в которой росли наши дети; она велась в форме клубной работы, необычной для того времени по своей организации (детское самоуправление). Все это создало нам очень много врагов среди духовенства, чувствовавшего в нас своего врага, среди учительства, которому непонятна была новизна наших идей, и в той массе, среди которой приходилось вести работу: забитая беднота боялась, как бы не попасть в беду вместе с нами. Политическая реакция в конце концов сделала свое дело, нас закрыли за попытку «проведения социализма среди маленьких детей». Это было весной 1908 г.

Этот первый период можно характеризовать как период искания общественных форм, так как здесь все внимание было употреблено на детские собрания, парламентаризм и пр. После закрытия общества, когда можно было оглянуться назад и переоценить многое в своей работе, мы увидели, что в создании внешних форм общественности мы ушли далеко, оставив без внимания непосредственные детские интересы.

Таким образом, следующий этап нашей работы был построен на детских интересах. <...>

Перед нами возникала мысль о преемственности, о создании своего стиля, своей школы. Нас стали упрекать, что мы не умеем работать с людьми, что мы не учим людей, не готовим их к работе. Это все заставило нас подумать о подготовке руководителей, о курсовой работе, а оценка наших материалов по работе с детьми привела нас к определенному пути в работе со взрослыми — педагогами. Здесь впервые возникло то, что мы называем теперь автодидактикой.

Кроме этих чисто внутренних причин, были еще внешние, общественные толчки, вынудившие нас к такой работе. Главным толчком

была война 1914 г., выбросившая на улицу массу детей, оставшихся совершенно бесприютными. <...>

Тогда возникла у нас идея проработки: «пропускания» материала «через себя», идея анализа собственной работы. Мы считали, что курсанту для продуктивности работы необходимо накопить свой практический материал, который даст возможность определить свои требования в теоретической области, с умением выбрать из теории то, что ему необходимо. Естественно, что при таком взгляде необходимым условием курсовой работы была практическая деятельность, которая дает основной материал для педагогического анализа.

Начали мы с материала детского сада, так как в этой области у нас все больше и проработано, и продумано. <...>

Курсы были разнообразны по видам педагогической деятельности: от серии дошкольных курсов, работавших непрерывной цепью с 1914 по 1917 г., мы перешли к курсам для руководителей детских колоний, затем детских игр и площадок.

Параллельно с этой работой приходили в ясность и мысли об организации самого дела, которое могло бы удовлетворить новые педагогические запросы. В 1916 г. возникают два проекта — предшественника опытной станции — об организации опытного участка земской работы в Калужской губернии и проект опытного участка работы с детьми в Москве. Оба проекта были принципиально приняты общественными управлениями, что явилось довольно интересным и важным для нас подтверждением жизненности наших идей. В калужском проекте впервые было выдвинуто на первый план школьное дело и связанные с ним органической связью земская медицина и агрономия.

Таким образом, революционная эпоха застала нас в значительной степени вышедшими из рамок узкого педагогического дела. В отношении внутренней работы мы уже прочно связали педагогическую практику с ее анализом, мы создали методы изучения материалов, над которыми работают дети, установили взгляд на педагогическое дело как на организацию детской жизни и на курсы как на организацию коллектива взрослых, работающих над общими вопросами, и собрали ценный материал по новому методу подготовки педагогов в процессе практической работы.

Революция дала нам возможность поставить самое дело в широкие рамки дела общественного; оно приобрело большой размах и привлекло огромное количество работников; мы перешли от работы индивидуально-кружковой к работе массовой. Широкие педагогические круги стали серьезно интересоваться нашим делом.

Вот этот новый уклон и заставляет нас более точно, насколько это возможно, определить нашу педагогическую позицию, наше педагогическое течение. Возможность эта не очень легка, ибо в гуще дела, не отрываясь от него, проделывая чрезвычайно сложную организационную работу, принципиально стоя на точке зрения эволюции педагогических идей и форм, мы можем говорить лишь о данном периоде, о той ступеньке, на которую мы стали и с которой

готовы ступить на следующую. Поэтому наша педагогическая «система» предстанет перед вами как рабочая система, помогающая нам вести свое дело. С этой оговоркой я перейду к изложению основных идей нашей работы.

Чтобы правильно осветить действующую педагогическую «систему», или, как мы говорим, «педагогическое течение», следует очертить ее цели, программу, методы и организацию.

Когда мы говорим о цели педагогической работы, то надо различать общие цели и цели ближайшие, которые себе ставит данная работа. Мы не думаем, что постановка общих целей воспитания и образования зависит от педагогов. Эти цели ставит сама жизнь, то ее направление, которое характерно для каждой исторической эпохи.

Это не так-то просто сделать. Для того чтобы правильно ее поставить, надо установить те факторы, которые ее обуславливают. Таким образом, общая цель воспитания зависит от направления экономики эпохи и данной страны, от ее быта, от ее идеалов. Зависит, конечно, постановка цели, в особенности в ее конкретном виде, и от тех средств, которыми страна располагает. Не может быть целей вне времени и пространства, их властно диктует дух времени.

Какой же дух нашего времени и какую цель он выдвигает?

Трудности переходной эпохи, переживаемой нами, в сильнейшей степени мешают ясной формулировке. Но нечто является все же бесспорным для нашей русской действительности.

а) Каждая страна ныне ставится в ясную необходимость энергичного участия во всемирном обмене; границы и стены стран в сильнейшей степени потрясены, отсюда вытекает необходимость широкого взгляда на вещи, расширение горизонтов, т.е. интернациональное должно занимать важнейшее место в жизни.

б) Борьба двух политических жизненных систем ставит на очередь их будущее. Капиталистический строй отживает, наступает царство трудящихся. Проблемы нового строя входят в положительные идеалы воспитания. Проблемы коллективизма приобретают доминирующее значение.

в) Переоценка ценностей выдвигает проблемы учета, анализа, организации, экономии сил.

г) Особое значение приобретает реальная действительность, жизненность воспитания. Проблема среды в формировании личности выдвигается на первый план.

д) Истощение всех материальных ресурсов, колоссальное развитие массовых потребностей в грядущем строе заставляют особенно думать об активном проявлении сил, о целесообразном их расходовании, продуктивности.

е) Сильное влияние техники и связанных с ней научных знаний; отсюда ясны общие цели современности — гражданин будущего интернационален, коллективист, организатор, реалист, мастер своего дела, отдающийся своему настоящему призванию. К этому лишь надо готовить наших детей.

Но это цели общие, быть может, и очень отдаленные.

Мы себе ставим ближайшую цель — организацию детской жизни сейчас, в каждый данный момент. Мы полагаем, что эта реальная цель ставит перед нами важнейшие вопросы, над которыми педагогика обязана работать. Это то, что недоработано, не продумано педагогикой протекшего времени, то, что осталось нам в наследство. Мы этим указываем на то, что в обществе будущего «класс» детей займет более соответствующее ему место, чего не было до сих пор.

Что же значит организовать детскую жизнь? Мы на это отвечаем так: организовать жизнь детей — значит организовать их деятельности, которые мы определяем как деятельность самосохранения (охраны здоровья), труда физического, игры, искусства, деятельности умственную и социальную. Мы указываем на то, что организация детских деятельностей должна отвечать их возрастным периодам, с одной стороны; с другой стороны, быть по возможности полной и жизненно необходимой для них. Как можно строить программу для осуществления этой цели? Ее следует строить не по предметам и не по комплексам их (как бы искусно мы это ни делали), а по деятельности.

Какую же роль должны играть в нашей программе наши старые «предметы» — язык, математика, естествознание? Они черпают материал со всех видов деятельности детей, известным образом его обрабатывая, давая ему словесное, письменное выражение, выявляя математические соотношения и природные закономерности.

Разумеется, такая программа очень сильно отличается от обычных, где центр тяжести лежит в комплексе более или менее связанном, а чаще в совершенно разрозненном — знаний, которые ребенок должен усвоить в определенный период времени. Наша программа заставляет вглядываться и изучать детскую жизнь во всем ее реальном значении, она социальна и педологична от начала до конца. Ее учет и контроль лежат в достижениях, отражающихся на детском быте. Она влечет за собой изучение среды материальной и социальной в которой протекает жизнь детей. Она действительно связывает школу с жизнью.

Так как деятельность детей есть результат в сильной степени влияния среды, то перед нами стоит вопрос о педагогике среды, об огромном педагогическом процессе, протекающем в широком обществе, в стране, процессе, формирующем национальные типы и являвшемся отражением основных сил, направляющих жизнь страны.

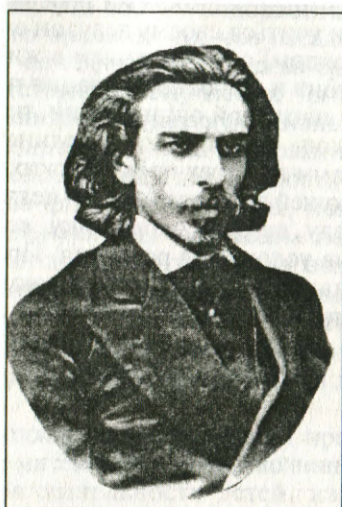
Каков же наш метод? Он опирается прежде всего на реальный опыт ребенка, который известными способами должен быть выявлен педагогом. На основании того, что мы знаем про опыт ребенка, полученный в результате его деятельностей, мы организуем для него занятия в школе; мы говорим, что он получает организованный опыт (лаборатория), и затем мы вводим ребенка в соприкосновение с накопленным человечеством опытом (готовые знания), все время устанавливая связь между этими тремя видами опыта. К этой работе мы присоединяем упражнения, дающие нужные для ребенка навыки

ки. Вот четыре элемента того метода, который мы считаем основным.

Этот метод все время заставляет педагога быть гибким и чутким, связанным с насущными потребностями ребенка; он заставляет педагога работать, учить и учиться своему делу; он создает живую школу.

Непосредственно [рядом] с проведением в жизнь нашей программы и нашего метода стоит и самая организация педагогической работы. <...> Мы думаем о школьной организации, протекающей в широких рамках, о сети школ, своеобразно объединенных друг с другом педагогическими курсами для всех практических работников-педагогов, организации, имеющей в центре научно-педагогическую деятельность, изучающую среду, ее быт, экономику, ее материальные особенности и физические условия ее развития. Практический материал, суммируемый, анализируемый и отвечающий на целый ряд поставленных педагогических задач, превращаемый постоянно в материал теоретический, является для нас основной педагогической ценностью. <...>

Василий Васильевич Зеньковский (1881—1962 гг.)



Василий Васильевич Зеньковский — известный представитель религиозно-философской мысли русского зарубежья, психолог и педагог, родился в г. Проскурове (ныне Хмельницкий), на Украине, в семье директора гимназии и церковного старосты. Образование В.В. Зеньковский получил сначала в киевской гимназии, а затем в университете, занимаясь на двух факультетах — естественно-математическом и историко-филологическом. В 1913—1914 гг. он обучался в университетах Германии, Австрии и Италии. В 1914 — В.В. Зеньковский успешно защитил докторскую диссертацию и был избран экстраординарным профессором Киевского университета, где в 1918 г. начал читать несколько курсов лекций, в том числе общий курс психологии и курс логики. В 1919 г. В.В. Зеньковский покинул Россию, и с этого времени вся его жизнь была связана с русским зарубежьем.

Центром его исследовательских интересов стала личность ребенка, поиск путей ее воспитания, которое ученый не мыслил вне свободы и православного понимания добра и зла в человеке.

После Февральской революции 1917 г. В.В. Зеньковский обратился к разработке теоретико-педагогической проблематики, связанной с задачей реформирования школьного образования как важнейшей составной части демократического преобразования России, а после Октябрьских событий — борьбой с идеей коммунистов о превращении школы в орудие диктатуры пролетариата, об установлении в стране моноидеологии. В книге «Социальное воспитание, его задачи и пути» (1918 г.) В.В. Зеньковский изложил свое понимание идеала социального воспитания, который можно сформировать на основе общечеловеческих принципов солидарности и братства, способствующих развитию взаимосвязи и взаимопомощи различных социальных групп в стране.

В своих психолого-педагогических трудах В.В. Зеньковский разработал оригинальную христианско-гуманистическую педагогическую систему, основанную на уважении к детской личности, ее индивидуальности, на придании права ребенку на свой неповторимый путь развития, свои интересы, вкусы, потребности. Особое внимание он уделял свободе развития ребенка, подчеркивая, что вне ее воспитания, ведущего к добру, быть не может. Свобода позволяет ребенку глубоко понять себя и самостоятельно вести себя к добру, преодолевая препятствия, связанные с наследственностью и социальной средой, формируя свою духовность. Именно духовность, по мнению В.В. Зеньковского, освещает и душу человека, и его тело, всю его «психофизическую жизнь». Поэтому главную задачу школы он видел в духовно-нравственном воспитании детей, которое должно было стать первичным, а обучение — вторичным. В.В. Зеньковский неоднократно подчеркивал, что путь нравственного воспитания состоит в активном преодолении зла как внутри себя, так и во внешней среде. Именно свобода духовно-нравственного самосознания личности и должна целенаправленно формироваться педагогическими средствами в школе. Наиболее эффективно нравственное воспитание возможно достигнуть только в тесном единении школы, семьи и церкви.

Интересен и психологический подход В.В. Зеньковского к пониманию процесса развития личности ребенка, ее активности, которая, по мнению ученого, имеет два регулятора — волевой и эмоциональный. В системе психических сил сначала действует эмоциональный регулятор, поэтому для развития активности ребенка необходима эмоциональная насыщенность жизни, наполнение ее эмоциональными переживаниями. Это, в свою очередь, влияет на волевой регулятор, что способствует росту интеллекта ребенка. Таким образом, В.В. Зеньковский подчеркивал, что познавательная работа ума тесно переплетается с внутренним миром ребенка, его душой, духом, эмоциями, влечениями и представлениями. Мир познается умом, а богопознание внутренним миром ребенка. Поэтому учебный процесс должен строиться так, чтобы движение духа школьника, охватывающего явление, проникало в предмет познания, вызывало чувство любви к нему и к самому процессу овладения новым знанием, опытом, чувством.

Гуманистическая позиция В.В. Зеньковского проявилась и в решении проблемы целеполагания воспитания. Он особое внимание уделял диалогу культур, полагая, что опора только на национальное прошлое может привести к обеднению собственной культуры, в том числе и образования, а одностороннее обращение к западноевропейской культуре и школе обедняет и искажает русскую культуру.

С понятием «духовность» В.В. Зеньковский связывал идею «соборности» воспитания, которая понималась им как особая воспитательная среда и средство сохранения объединяющего качества русского человека, как путь формирования цельной личности, как духовное единение людей на основе общечеловеческих ценностей.

Поиск путей взаимосвязи веры, знания и целостного развития духовного мира ребенка позволил В.В. Зеньковскому прийти к выводу о том, что идея гармоничного развития личности, утвердившаяся в педагогике, является ошибочной, так как она основана на функциональном подходе к че-

ловеку, сосредоточивая задачи воспитания на «периферии личности». Целостное формирование должно определяться духовным развитием человека, опираясь на иерархическую структуру личности, развивая в ней силы добра, устанавливая внутреннее равновесие, способствуя ее самообновлению и самосовершенствованию.

Педагогическая среда всех образовательных учреждений должна быть наполнена атмосферой высокой духовности и нравственности, построена на человеколюбии, народности, вере в возможность безграничного и неповторимого совершенства каждого ребенка.

Умер В.В. Зеньковский в 1962 г. в Париже.

В.В. ЗЕНЬКОВСКИЙ

ПЕДАГОГИКА¹

Введение

При изучении курса педагогики перед нами все время будет стоять двойственная цель — с одной стороны, нам необходимо познакомиться с настоящим положением педагогической мысли, с другой стороны, нужно все время отдавать себе отчет в исторической перспективе движения этой мысли. Методы и предпосылки педагогики требуют анализа и оценки по существу, но лишь при учете исторических условий в их развитии можно правильно их оценить.

Так, вера в устрояющую силу разума, в прогресс, вера в школу, все, что может быть обобщено под одним термином просвещения, очень сильно захватило научную мысль в XVIII и XIX веках и оставалось в ней в достаточном объеме до сих пор. Правда, уже в конце XVIII века это течение получило сильные удары сначала со стороны *романтического* направления, а затем и чисто религиозного, но и до сего времени остается сильным то направление, где религии противопоставляется не ее отрицание, не чистый атеизм, но вера в то, что можно без Бога устроить жизнь. Чистый атеизм легко соединяется с равнодушием и потому особой творческой активной силы не имеет, но атеизм, оплодотворенный гуманизмом, стремится вытеснить христианство и иногда успевает в этом.

В настоящее время борьба двух этих сил чрезвычайно заострилась. Эти полюса можно охарактеризовать как две культурные ориентации, обладающие творческими порывами, и в борьбе этих ориентаций наиболее отстает педагогика. В ней мы наблюдаем или наивное сочетание религии и гуманизма, или чистый педагогический натурализм, веру в естественное природное раскрытие души как бесконечной возможности. В научном творчестве мы встречаем людей, которые сочетают личную религиозность с религиозным безразличием в научной установке; другая группа или пытается подменить настоящую религию

¹ Зеньковский В. В. Педагогика // Антология гуманной педагогики. М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 2000. С. 22—53.

ложной и в зависимости от этого строить научную установку, например коммунизм, или же пытается создать *объективную* науку, безотносительную к какой бы то ни было религии. Однако в педагогике положение иное: религиозные мотивы хотя и сохраняют свое значение у многих педагогов, но они в общем имеют на педагогику малое влияние — так, по крайней мере, было до сих пор.

Мы полагаем, что должен наступить новый период, который будет эпохой христианской педагогической мысли и практики, хотя именно в педагогической деятельности христианизация мысли особенно трудна, так как она неминуемо должна выйти из рамок теории в практику и жизнь. <...>

По существу, сочетание обеих тем вовсе не трудно, но в историческом своем развитии эти два мотива почти всегда вместо синтеза вступали в соревнование, развивались, обособляясь один от другого, и тем создавали в жизни неполноту и односторонность. Смысл воспитания заключается в том, чтобы развить и укрепить находящиеся в душе ребенка силы: необходимо душу освободить от страстей, помочь ребенку в раскрытии образа Божия в нем. Христианство возвышается над миром, но не уходит от него и почитает своим долгом бороться в мире за доброе против злого. <...>

Отсюда, из этих мыслей, как их следствие, явилась вера в исключительное влияние школы. <...>

Руссо как главный вдохновитель новейшей педагогики таит в себе типичную двойственность. С одной стороны, после него окончательно система воспитания строится на изучении природы ребенка, что, конечно, вполне соответствует духу христианства с его высокой оценкой детства. Но именно в отношении религии и, в частности, ее места в воспитании Руссо является представителем внехристианского направления. Этот отрыв от христианства связан со всем «просвещенчеством».

Двойственность направления, обнаружившаяся у Руссо, доньше не исчезла в педагогике. <...>

В идеях Руссо настойчиво и могуче проявился педагогический натурализм: и в его неверном отрыве от всего освещения воспитания ребенка данными религии, и в его верном стремлении опереться на ребенка, в его доверии к силам ребенка. <...>

Школу нужно строить так, чтобы, опираясь на натуральные данные в душе ребенка, развивать в нем высшие силы. В детях есть много первозданной красоты, в них есть отблеск рая. Те, кто близко соприкасаются с детьми, видят необычайную детскую чистоту и открытость, сознавая, однако, что мы должны охранять детей от оскудения в них духовных богатств.

Особенность педагогического натурализма, при регуляции воспитания на основе естественных движений ребенка, заключается в отрицании действия Бога при созревании ребенка. <...>

Совершенно бесспорно, что нужно освободиться от интеллектуализма, нужно дать простор активности ребенка, но это еще не есть раскрытие личности ребенка. <...> Неправильно, когда школа хочет

всему обучить ученика — лучше оставлять учеников кое в чем голодными. Пробудить в них чувство умственного голода — это значит оставить детям жажду искать дальнейшего. Если школа и помогает интеллекту, то нельзя забывать того, что интеллект может во многом сам выбраться на свой путь. При развитии интеллекта участие взрослых, по существу, гораздо меньше, чем при развитии других сил души.

В большинстве случаев школа не поспевает за ходом интеллекта. Громадное упущение в школе — это то, что *организация внутреннего мира* остается без всякого внимания. Должен быть восстановлен идеал целостности воспитания, чтобы оно охватывало всю личность ребенка, должна быть одновременно с этим восстановлена иерархия педагогических ценностей. Развитие ума путем обогащения его определенным материалом *должно занимать второе место*, нельзя и не нужно знать ученику «все». Нужно развивать свои умственные силы и умение ставить и разрешать вопросы, которые ставит жизнь. Не нужно подготавливать интеллект, а нужно лишь следовать за ним, отвечать на его запросы.

Школа, не соблюдая этого, скорее притупляет детей, так как не дает развиваться другим их сторонам. Школа в таком случае не расширяет, а суживает интерес — дитя в школе, действительно, очень часто не растет духовно, а слабеет. <...>

Как мы видели выше, три мотива определяют развитие педагогической мысли. Первый — это идеи Руссо, идеи педагогического натурализма, обращающего внимание главным образом на природу ребенка. Научно-психологический подход Гербарта к педагогике и работы его последователей, новых психологических школ, являются содержанием второго мотива. Третий мотив — это социальный, развитием которого было создание трудовой школы.

Все эти мотивы могут быть рецепированы христианской мыслью: учение о ребенке и внимание к его природе вполне отвечает христианскому отношению к ребенку; научно-психологический подход, будучи нейтральным по своей природе, вполне может быть воспринят христианской мыслью, так же, как и третий социально-психологический мотив, утверждающий, что воспитание не может быть отделено от жизни. <...>

Мысль Руссо о раскрытии индивидуальности сохраняет и в христианстве чрезвычайное значение — это задача раскрытия образа Божия в человеке. Образ Божий не лежит на поверхности индивидуума, и потому раскрытие его предполагает известные ступени. Раскрытие образа Божия является общей и главной целью воспитания. Однако раскрытие индивидуальности не покоится непременно на *началах натурализма* так, как его представляют себе Руссо и его сторонники. Натурализм исключает то, что скрыто в душе ребенка или что может в ней явиться в результате духовного искания, натурализм характерен своим рабством перед фактом, перед природой, как она дана. Поэтому с христианской точки зрения мы можем вместо узких начал натурализма сформулировать задачу воспитания

широко: воспитание ставит себе целью не только считаться с природой ребенка, как она дана в опыте, но и содействовать раскрытию того, что заложено в него Творцом. <...>

Нужно помнить и то, что природа ребенка, как она дана в опыте, может иметь в себе дефекты, извращения («греховность»), и думать, что дефекты не нуждаются в исправлении или же могут сами собой исправиться, — наивно. Таким образом, приходится вскрывать в душе ребенка и то, что не имеет прямого отношения к жизни на земле. <...>

Другой мотив Руссо — предоставление свободы ребенку — тоже может и должен быть христиански усвоен и переработан. <...> Свободу нужно, по слову Гете, завоевывать каждый день. В духовной жизни воспитание к свободе — самая трудная вещь, нужно, чтобы человек овладел своими силами. <...> Но само собой разумеется, что свобода должна быть соразмерна возрасту, т.е. представлена в той мере, в какой человек владеет своим разумом.

Мотив целостной школы также очень важен для христианства, и мы всецело разделяем борьбу против интеллектуализма. Забота только о развитии разума часто бывает источником душевных искривлений и заболеваний. Заботой педагога прежде всего является воспитание души в целом, — мы бы это назвали *педагогическим эмоционализмом*.

Это, конечно, не означает сентиментализма, ибо не имеет в виду развитие только сферы чувств, но развитие всей эмоциональной сферы (ее проявления, ее глубины), ибо чувства суть лишь симптомы тех процессов, которые совершаются в душе. Нужно еще духовно созреть, чтобы чувства помогали человеку понимать и правильно оценивать жизнь, ибо от здоровья чувств зависит духовное здоровье человека. <...>

Развитый духовно человек — не тот, кто только понимает, но тот, кто и правильно оценивает и верно действует. <...>

Эмоционализм стремится не к развитию чувств как таковых, но к развитию того, симптомом чего являются чувства, к развитию индивидуальности в ее творческой глубине. <...>

Религиозная сфера обнимает все не так, как пронизывающий все ум (и объединяющий именно в силу своей способности пронизывать), но как действительный центр. Она должна по природе своей занимать центральное место, ее функция централизирующая. Чувство целостности не есть что-то идеальное, но есть бытие, переживание его как истины. И целостная школа поэтому без религиозного воспитания невозможна, так как религия есть основная централизирующая сила, все объединяющая.

Последний мотив целостного воспитания — это задача школы связать воспитание ребенка с устроением его жизни, чтобы воспитание вело его в жизнь, а не выводило от нее. Школа должна помочь построить лучшую жизнь, а не просто технически овладеть той жизнью, которой мы обычно живем. Этот мотив педагогического идеализма и конкретности очень важен. <...>

В системе педагогики вопрос о цели воспитания является, конечно, главным. Нельзя воспитывать, не сознавая цели воспитания. Наше вмешательство в жизнь ребенка имеет смысл лишь в том, чтобы помочь раскрытию образа Божия в ребенке и устранить все то, что замедляет это раскрытие. Кроме нашей помощи ребенку, в нем действует, конечно, и Господь, ибо душа сообразна Богу, который каждого любит как Отец и о каждом заботится. Раскрытие образа Божия, становление внутреннего человека — это есть то, помочь в чем и должно воспитание. Если дитя не подвергается воспитанию, то оно, пользуясь свободой неразумно, может сделать непоправимые ошибки в устройении своей жизни. <...>

Таким образом, обе задачи (воспитание в вечной и в земной жизни) должны быть правильно сочетаемы и должны образовывать единую, целостную задачу воспитания.

Формулируя так задачу воспитания, мы сейчас же должны дополнить ее тем, что путь воспитания есть подготовка к свободе во Христе. <...>

Дар свободы связан с образом Божиим, пребывающим в человеке. Свобода в натуральном порядке дана каждому, но она не имеет самого ценного, что есть в свободе — внутренней связи ее с добром, с правдой, — наша свобода есть свобода и к добру, и к злу. <...> Если этот вопрос рассматривать глубже, то мы придем к выводу, что тварь и свобода соединены лишь при Богообщении, т.е. при действии благодати само их совмещение есть факт, и это значит, что свобода одновременно нам дана как путь и задача — поскольку для ее усвоения необходимо пребывание в Боге. <...>

Учитывая все сказанное, обратимся к педагогической стороне проблемы свободы.

С одной стороны, нам часто кажется, что детям нужно дать свободу, но при условии зоркого наблюдения за ними. Последнее приводит обычно к тому, что внутренние пути, по которым идет овладение свободой, заменяются внешним надзором и проистекающими из этого последствиями. Это течение очень сильно в педагогике, и этим, конечно, нарушается свобода в принципе. Это внутренне неверно, это измена тому, что нам говорит Господь. <...>

Задача педагогики в том, чтобы подвести дитя к *свободе*. Дети понимают свободу лучше, чем взрослые, и дети не имеют перед собою маленьких задач — все предпринимаемое ими для них большое, и так они все переживают. <...>

Христианское воспитание состоит в усвоении дара свободы. Если должны быть ступени на этом пути (ибо было бы насмешкой над ребенком 4-х лет предоставить ему ту же степень свободы, что и в 14 лет), то все же они должны развивать сознание свободы, чувство ответственности и умение владеть своей свободой. Повороты во внутреннем усвоении свободы для ребенка происходят только тогда, когда он чувствует и видит в жизни равенство себя и всех окружающих пред лицом Бога. Поэтому воспитание к свободе дается через христианскую жизнь, а не через одно усвоение идей о свободе. Очень

часто мы в детях наблюдаем такое раздвоение между миром идей и целостной жизнью. Для них отвлеченные правила, идеи, не воплощенные в жизни, не подкрепленные и не реализованные ею, остаются только абстрактными правилами. Отсюда видно, что воспитание к свободе не должно идти по линии близорукого интеллектуализма, но должно быть связано с жизненным опытом ребенка. <...>

Обратимся к третьему существенному пункту в системе педагогики — это учет в педагогической практике принципа иерархического строения человека. Человек построен иерархически в соотношении его сил и свойств, но Богом установленная иерархия была нарушена грехопадением, и развитие человека есть лишь восстановление нормальной иерархии сил. Норма, заложенная в нас, ныне предстает как задача и путь, и роль воспитания заключается в том, чтобы подвести дитя к внутренней жизни, к работе над собой, к овладению даром свободы.

Этот путь бесконечен, именно поэтому воспитание не может дать ничего законченного — оно лишь открывает путь и учит идти им. <...> Поэтому необходимо, чтобы в ребенке всегда было стремление идти вперед к совершенству.

Наиболее трудный вопрос при восстановлении нормальной иерархии сил — это вопрос тела и пола. Как мы видели, в психологии пол не исчерпывается только *половой жизнью*, так как кроме этого есть еще *жизнь пола*, есть *глубина пола*, заключающая в себе творческой огонь. <...>

Этот вопрос в воспитании — насущный. Именно здесь дети совершенно беспомощны, и помощь взрослых здесь нужна больше, чем где-либо. Если мы не научим детей каким-нибудь предметам — физике, естественной истории, математике — это, конечно, плохо. Но если мы не укрепим детей [умением] одолевать искушения пола, — то это может окончиться катастрофой. Однако здесь нужно соблюдать величайшую осторожность: едва ли мы можем помочь детям при помощи «сексуального просвещения», часто этим можно разбудить чувственность и направить внимание ребенка в сторону половой жизни. Вернее и правильнее давать исход жизненной энергии в других направлениях. Нужно только помнить, что разные половые катастрофы, столь неожиданно происходящие в этот бурный и опасный период, требуют особенно внимательного наблюдения за детьми. И если даже происходит что-либо непоправимое, то нужно помнить, что непоправимое в натуральном порядке поправимо в порядке благодатном.

Рядом с вопросами пола стоит вопрос о наилучшем устройении внутреннего мира подростка и путей его душевной жизни. Нужно помочь каждому найти свой «технический оптимум», т.е. условия наилучшего и гармонического раскрытия личности. Важно «угадать» дарование ребенка, почувствовать его тип, сгладить дурную наследственность, укрепить слабые стороны, ограничить резкие.

Может быть, что какое-нибудь *явное*, но небольшое дарование может погубить и заслонить большое. Например, капля сценического таланта, дающая быстрые результаты, может увлечь ребенка в

сторону от присущего ему в гораздо большей степени таланта научного. Но последний требует сил для разработки и времени для получения результатов и, благодаря этим обстоятельствам, может быть отстранен, а сценический талант будет предпочтен, хотя и не умышленно. В этом отношении задача воспитания очень трудна. Нужно, чтобы ребенок воспитался в известного рода смирении, чтобы он не брал на себя задачи, которые ему не под силу.

Социальное воспитание, его задачи и пути

<...> Нынешнее состояние русской общественности грозно и страшно. Не будем останавливаться на том, откуда у нас такое слабое развитие духа солидарности, а спросим себя, что можно сделать для подъема его и для борьбы с отрицательными сторонами нашей общественности? Для этого открывается только один серьезный и многообещающий путь, — действовать через реорганизацию воспитания. Воспитание должно отвечать на запросы времени, должно пойти навстречу нуждам жизни и готовить людей нового склада, с иными навыками, с иными понятиями. Это углубление воспитания заключается в том, что школа (как и другие органы воспитания, конечно) должна взять на себя задачи социального воспитания, должна готовить не только образованных людей, не только дельных работников, но и граждан, способных к общественной работе, воодушевленных идеалами солидарности. Мы ждем поэтому не только расширения школы, не только тех реформ, которые обеспечат общедоступность и единство школы, но мы ждем и внутренней реформы школьного дела, его углубления и приближения к жизни. Школа должна стать носительницей высших идеалов общественности и истинным орудием социального прогресса. <...>

Весь XIX век в педагогике шел, как известно, под знаменем индивидуализма: он боролся с теми течениями в педагогической мысли, которые стремились к установлению одного общего идеала человека, общего плана образования. Рост педагогической мысли привел к признанию того, что всякая программа должна приспособляться к личности ребенка, должна вообще индивидуализироваться. Но помимо этого принципа индивидуализации образования и воспитания, педагогическая мысль все более уясняла то, что нет и не должно быть одного общего идеала воспитания, что каждая личность имеет свои индивидуальные особенности, свой путь индивидуального развития. Культ индивидуальности, развиваясь все дальше, доходил уже до крайности и ставил под вопрос необходимость самой школы как общей организации образования, одинаковой для всех питомцев школы. Индивидуализм в педагогике неизбежно переходил в педагогический анархизм, имевший большой успех у нас в России благодаря обаянию Л.Н. Толстого.

Но это индивидуалистическое течение в педагогике, ставившее в центре всего ребенка и его индивидуальные запросы, неизбежно вы-

зывало реакцию, — и среди различных педагогических течений, которые были обусловлены этой реакцией, одним из наиболее интересных было направление, известное под названием социальной педагогики. Это течение, развивавшееся серьезнее всего во Франции, Германии и Америке, отдавая должную дань индивидуальности ребенка и считаясь со всеми его особенностями, отказывалось видеть в ребенке центр тяжести, но переносило свой взор на ту социальную среду, в которой развивается дитя. Индивидуальность никогда и нигде не развивается изолированно, и если мы искусственно сосредоточимся на ребенке, то воспитаем его не изолированно от социальной среды (что совершенно невозможно), но воспитаем в нем эгоиста, пользующегося всеми благами социального развития, но всецело погруженного в свои собственные задачи. Не говоря о том, что правильное моральное развитие предполагает не эгоистическую замкнутость в себе, а одушевленное служение другим людям, обществу, но и, помимо этого, видит центр педагогического дела в ребенке, — это значит искусственно уходить от жизни. Жизнь всегда и везде социальна, она знает не отдельных людей, а их живую и целостную совокупность, и только в этой живой и целостной совокупности развивается отдельный человек. Организация воспитания должна соответствовать действительности, — ведь смысл сознательной организации воспитания означает только одно — что то бессознательное, случайное воздействие общества на детей, которое имеет место в обществе, должно стать сознательным и планомерным. Следовательно, организация воспитания должна исходить не от отдельного ребенка, а от социального целого, от того социального взаимодействия, которое лежит в основе всего развития ребенка. Но это значит вместе с тем, что идеалы воспитания относятся не к отдельной, искусственно изолированной личности, но к социальному целому. Личность никогда не может достичь идеала вне общества, идеальная действительность, к осуществлению которой стремится воспитание, включает в себя совокупность людей, социальное единство. С другой стороны, социальный смысл воспитательного воздействия обнаруживается в том, что мы готовим дитя для жизни, а не для какой-то искусственной, оранжерейной обстановки, а это значит, что мы должны прежде всего способствовать развитию в ребенке социальных сил его души, развитию в нем духа солидарности. Это нисколько не устраняет и не отодвигает задачу развития индивидуальных способностей и особенностей ребенка, но только придает этой задаче новый смысл. <...>

Иногда задачи социального воспитания видят в том, чтобы приучить личность уже с детства к политической активности, видят в социальном воспитании средство «борьбы с политической апатией и политической развращенностью». Нельзя отрицать и таких задач в социальном воспитании, но совершенно ясно, что они являются частными, а не общими его задачами. Основная задача социального воспитания заключается в развитии социальной активности, в развитии «вкуса» к социальной деятельности, в воспитании духа солидарности, способности подниматься над личными, эгоистическими

замыслами. Политическая деятельность, участие в политической жизни страны является одной из форм социальной активности, и только в подъеме последней можно видеть средство для борьбы с политической партийностью. Разумеется, бывают случаи, когда политическая инертность является результатом политического невежества, непонимания всей системы политического строя. Но это редкий случай, большею же частью *политическая апатия является продуктом общей социальной апатии*, того равнодушия к общественной жизни, которое так удачно охарактеризовал еще Гоголь в «Старосветских помещиках», когда писал, что их желания не перелетают через частокол их забора. У нас, как народа, едва только начинающего жить политической жизнью, это явление социальной апатии очень сильно. *Не нужно обманываться тем возбуждением, какое ныне держится в обществе* в связи с революцией, войной и внутренней разрухой. Это возбуждение не удержится само по себе, если оно не будет укрепляться снизу, — в молодом поколении.

Но социальное воспитание нельзя смешивать также и с национальным воспитанием. <...> Национальное воспитание заключается в том, что мы возможно глубже проникаемся национальным творчеством, проникаемся заветами прошлых поколений и одушевляем нашу деятельность ими. Национальное воспитание наполняет нашу душу национальным содержанием, главным образом через язык и литературу, вводит нас в понимание природы, экономической жизни, всех форм культурной жизни нашей родины и делает нас способными быть сознательными и полезными гражданами своей страны. Таким образом, социальное воспитание приближается по своим задачам к национальному воспитанию, но оно стоит выше его и захватывает душу ребенка шире и глубже. <...> Уберечься от опасности узкого национализма национальное воспитание может только в том случае, если оно будет опираться на правильно поставленное социальное воспитание, если любовь к своей стране, знание ее современного состояния и истории будет соединяться с воспитанием духа солидарности, с пониманием ценности всечеловеческого общения. Дух братства, дух солидарности, идеально одушевляющий национальное воспитание, единственно способен оградить национальное воспитание от опасности, стоящей перед ним. Воспитание должно быть национальным, оно должно приобщать человека к исторической работе его страны, должно связывать его с родной страной и развивать сознание его долга перед своей родиной, но именно потому, что национальное воспитание необходимо, еще более необходимо социальное воспитание, которое развивает более высокие силы человеческой души — дух братства и взаимопомощи. Вместе с тем ясно и другое: социальное воспитание не должно быть космополитическим. Воспитывая те черты личности, которые в конце концов должны привести к *братству* народов, социальное воспитание не устраняет национального момента в личности человека. <...>

Идеал социальной активности, осуществимый лишь через посредство социального воспитания, должен быть уяснен еще с одной сто-

роны. <...> Не входя здесь в подробное обсуждение вопроса о социальной борьбе, следует сказать, что нет никаких серьезных оснований слишком заострять социальные противоречия различных классов. Не говоря о том, что ход социального и политического развития благодаря так называемому социальному законодательству смягчает борьбу классов, не говоря о том, что государство, вмешиваясь в борьбу классов, тем самым создает политическую почву для их соглашения, — самая наличность социальных противоречий не отрицает бытия общества как целого. <...>

Таким образом, социальное воспитание должно развивать социальные силы ребенка, готовить его к социальной жизни не с точки зрения социальной техники, а с точки зрения социального идеала. <...>

Для выяснения той основы, на которой может быть построена социальная педагогика, нам нужно обратиться к анализу социальных сил в душе ребенка. Задача эта в достаточной степени трудная, тем более что обе науки, которые могут здесь нам помочь — и психология детства, и социальная психология, — еще очень молоды. Тем не менее та картина, которую рисуют эти науки в интересующем нас вопросе, все же очень поучительна. Мы обратимся сначала к некоторым общим вопросам социальной психологии, а затем перейдем к основной теме настоящей главы — к вопросу о социальных силах в душе ребенка.

Прежде всего нам необходимо уяснить себе, на чем держится социальное взаимодействие. Должно сразу же сказать, что мы обычно совершенно не задумываемся над вопросом, только что поставленным: мы движемся в социальной среде, вступаем в социальное взаимодействие, совершенно не отдавая себе отчета, как это происходит. Отчасти это объясняется тем, что мы с детства привыкаем к социальному общению, — а то, что привычно, совершается нами без контроля сознания. С другой стороны, двигаясь в социальной среде, мы так же не ощущаем социального давления, как не ощущаем мы давления воздуха, что объясняется равномерностью этого давления. Мало того, что мы не замечаем давления социальной среды, мы сознаем себя и действуем так, как если бы мы были совершенно независимы от социальной среды. Это чувство независимости от среды есть продукт новейшего социального развития, — и мы увидим дальше, отчего прогресс социальный ведет к развитию индивидуализма. Как бы то ни было, нужно некоторое усилие мысли, чтобы задуматься над вопросом о сущности социального взаимодействия, и еще большее усилие мысли нужно, чтобы разрешить этот вопрос.

При обсуждении вопроса о социальном взаимодействии у многих возникает мысль, что оно объясняется всецело тем, что у нас есть *речь*; в беседах и разговорах один человек сообщает другому то, что он думает или чувствует, к чему он стремится. Нельзя, конечно, отрицать огромное значение речи в социальном общении, но нетрудно убедиться и в том, что само пользование речью предполагает уже социальное единство, предполагает какой-то иной способ со-

циального сближения. Если бы мы, являясь в свет, владели бы уже речью так, что слова «сами собой» лились бы из наших уст, когда нам это оказалось бы нужно, тогда другое дело, — но ведь не только все человечество очень медленно и с большим трудом развивало речь, но главное — каждый из нас должен заново усвоить родную речь; каждый маленький успех в усвоении речи — в усвоении слов, форм языка, особенностей сочетания слов, — все это должно быть завоевано упорным и настойчивым трудом. Очевидно, если бы дитя, не владеющее еще речью, не могло преодолеть преграду своей индивидуальности и не могло вступать помимо языка в социальное общение, — то оно не только не усвоило бы языка, *но даже и не нуждалось бы в нем*, потому что, не вступая в более простое социальное общение, оно не подозревало бы о более сложном и удобном средстве общения. Поэтому, как ни велика роль языка в социальном общении, но очевидно, что речь сама предполагает уже установившееся социальное общение и делает это имеющееся уже общение лишь более совершенным, так сказать, более прозрачным. И не только у дитяти это простое социальное общение предвдваряет пользование речью, но и у нас, взрослых, пользование речью как средством социального общения занимает сравнительно небольшое место в системе социальных связей.

Социальное общение имеет разные формы. Если мы едем с кем-нибудь вместе в вагоне, то простое физическое соседство не подымается до социального общения; для того чтобы последнее имело место, нужно, чтобы что-нибудь нас объединило. Пусть например, в вагоне произойдет с кем-нибудь несчастье (обморок, падение, припадок болезни): вокруг этого центра мигом образуется социальная среда — все пассажиры, находившиеся до сих пор в физическом соседстве, объединяются в своем интересе (все спрашивают: «что случилось?», «почему?» и т.п.), быть может, объединятся и в некоторых общих действиях. Существенной особенностью всякого социального факта является, таким образом, *некоторое единство*, сближающее отдельных людей. Единство это может быть случайным (как это бывает, например, в толпе) и легко поэтому распадающимся. Все неслучайные единства мы, вслед за одним социологом, будем называть *корпорациями*, противопоставляя им толпу. Но и среди корпораций мы должны различать такие, которые создаются нами, по нашему почину (например «комитет по устройству областного музея» или более постоянные — потребительское общество, партии, секты и т.п.), — такие корпорации, которые имеют прочное историческое существование. Среди последних опять-таки следует различать корпорации, которые охватывают только определенное время нашей жизни (учебное заведение, военная служба и т.д.), и такие, которые охватывают всю нашу жизнь (государство, нация, церковь, семья и т.п.).

Все эти различные виды социального общения, как мы видим, отличаются друг от друга устойчивостью и глубиной того единства, которое в них устанавливается. Подчеркнем еще раз: язык является

могучим фактором социального общения, но не создает социальное единство, а его только *выражает*. Между тем нам необходимо себе уяснить, как *создается* социальное единство, начиная от самых простых и кончая сложными формами его.

Ясно само собой, что социальное единство имеет *психический* характер, что оно есть там, где есть ясное или слабое, но все же определенное *сознание* этого единства у участников социального целого. Сознание принадлежности моей к социальному целому единственно служит признаком того, что это единство прежде всего для самого себя, для своих членов, и пока этого нет — хотя бы в самой глухой форме, до тех пор нет и общества, а есть просто сумма людей. Как выражается один социолог, общество есть там, *где есть социальное взаимодействие*; сумма людей становится обществом с того момента, как психика каждого человека будет втянута в общее социальное чувство, движение или настроение.

Конечно, действуя в социальной среде, как мы уже указали, мы совершенно не отдаем себе отчета в социальном давлении, — это значит, что мы не создаем отчетливо различия между социальными и, так сказать, досоциальными взаимоотношениями людей. Но это не мешает нам очень глубоко переживать это различие, считаться и пользоваться им. Если я сажусь в трамвай, то я очень ясно *переживаю* (хотя редко осознаю это) переход от простого физического соседства с людьми к социальному общению с ними — при каком-нибудь поводе, превращающем массу людей, едущих в трамвае, в социальное единство (в данном случае — в толпу).

Есть много попыток объяснить, как возникает социальное единство: ясно заранее, что ввиду психического характера социальной связи для объяснения социального общения может быть использована любая из основных сфер душевной жизни, — ум, чувство или воля. Первая теория, исторически наиболее влиятельная и связанная с именами французского социолога Тарда и русского мыслителя Н.К. Михайловского, признает, что социальное единство создается вследствие того, что движения и действия одного человека *повторяются* другим. Это повторение называется *подражанием*, и заключается оно в том, что волевой аппарат людей обладает способностью отзываться на чужие движения. Назовем эту теорию (пользуясь известным явлением в физике, когда звуки одного инструмента вызывают ответное звучание других инструментов) *волевым резонансом*. Эта теория имеет большой успех, тем более что подражание играет действительно большую роль в социальной жизни. Французский социолог Тард, упомянутый уже нами, в своих различных сочинениях пытался свести к подражанию все факты социальной жизни. Но, разумеется, с ним нельзя согласиться. Помимо того, что подражание, хотя и часто встречающееся в жизни, не может охватить все случаи социального общения (есть много случаев, когда социальное единство вовсе не выражается в одинаковых *действиях* — без чего нельзя говорить о подражании), — помимо этого нетрудно убедиться, что подражание само по себе означает только сходство в дей-

ствиях людей, но ничего не говорит о том, как это сходство устанавливается, вообще оно *обозначает* факт, но не объясняет его. В самом деле, если бы подражание объяснялось волевым резонансом, т.е. если бы мы при виде чужих движений испытывали непреодолимую потребность повторять эти движения, то все бы мы напоминали общество душевнобольных, а не здоровых людей. Повторение имеет у нас место, но оно бывает не так часто, и повторяем мы, подражаем не всем вообще движениям, которые мы видим, а только тем, которые почему-нибудь интересуют нас, вообще задевают наши чувства, нашу эмоциональную сферу. В силу этого теорию волевого резонанса нужно отвергнуть, чем, конечно, вовсе не устраняется подражание, которое является фактом. Подражание не может только объяснить нам социального общения (потому что там, где нет подражания, все-таки может быть социальное общение), — оно, наоборот, само требует объяснения.

Даже те, кто защищал изложенную теорию, не могли ею сами вполне удовлетвориться и признавали, что установление социального единства не может быть вполне объяснено, и сводили его к тем загадочным фактам влияния одного человека на другого, которые известны под названием *внушения, гипноза*. Здесь привлекается к объяснению социального общения сфера ума, потому что действие внушения и гипноза заключается, по общему признанию, в том, что в сознании другого лица может возникнуть под влиянием гипнотизера, вообще производящего опыт лица, известный образ — и лишь затем может последовать то или иное движение.

Внушение часто имеет место в социальном общении, этого нельзя отрицать: исследования внушаемости, показывающие, впрочем, что наиболее чутким к внушениям является детский возраст и что внушаемость с годами падает, убеждают, что в известных пределах внушаемость всегда присуща нам. Однако все же внушение не может служить *основой* социального сближения именно потому, что оно имеет ограниченные пределы. С другой стороны, наблюдения показывают, что внушение происходит тем сильнее и быстрее, чем глубже социальные связи между данными людьми. Так, например, в семьях внушение имеет место очень часто; взаимная симпатия усиливает внушаемость, наоборот, враждебные отношения, раздвигающие людей, ослабляют внушаемость. Все это заставляет признать, что внушение само вырастает на почве социального общения, предполагает его и только, если так можно выразиться, реализует, осуществляет то единство, которое установилось до него, проявляет его во влиянии ума одного на ум другого человека. Скажем в более общей форме, — умственный (интеллектуальный) обмен вообще является *продуктом* социального общения. Психология детства устанавливает даже, что благодаря лишь социальному общению вырастают и крепнут высшие формы мышления (так называемое дедуктивное и индуктивное мышление). При отсутствии социальной близости наше стремление воздействовать на ум другого лица часто остается бесплодным. Всем известная бесплодность чтения всяких нравоучений

объясняется как раз невозможностью через посредство ума воздействовать на личность, — наоборот, там, где существует известная близость, где уже установилось единство и доверие друг к другу, там выслушиваются с глубоким вниманием чужие речи и мысли. Если мы интересуемся человеком, как жадно мы ловим каждое его слово и стремимся проникнуть в его мысли! Как мало влияют на нас, наоборот, чужие мысли, если мы равнодушно относимся к тому, кто их высказывает! Тайна авторитета, играющего большую роль в жизненных отношениях и особенно в педагогическом деле, сводится как раз к установлению таких социальных связей, на основе которых приобретают вес и значение наши слова. Малейшее замечание авторитетного для нас человека глубоко отзывается в нашей душе, и вместе с тем самые глубокие мысли людей, для нас неавторитетных, скользят мимо нас!

Все это убеждает нас в том, что привлекать интеллектуальную сферу для объяснения того, как устанавливается социальное слияние, невозможно. Но в силу этого для нас выступает необходимость искать тайну этого слияния в сфере чувств, в эмоциональной области. Нетрудно убедиться, что мы здесь находимся на истинном пути. Социальные связи устанавливаются или разрушаются в зависимости от эмоциональной нашей близости, — и чем эта последняя глубже, тем сильнее и продуктивнее социальное общение между людьми. На основе эмоциональной близости вырастает и дальнейший психический обмен, создается взаимодействие умов, создается единство в действиях. Тайна социального сближения может быть найдена в нашей эмоциональной отзывчивости или, употребляя уже приведенный выше термин, — в эмоциональном резонансе. Когда вы идете по улице и, увидев собравшуюся толпу, присоединяетесь к ней, то вас побуждает к этому эмоциональное движение — любопытство, интерес. Мы вступаем членами только в те корпорации, которые нам чем-нибудь нравятся, чем-нибудь нас привлекают; сила и крепость социальных связей в прямой мере зависят от силы наших чувств и отношения к ним.

Нам изначально присуща способность эмоциональной отзывчивости. Одно уже *присутствие людей* влияет на нас. Все мы знаем, что когда во время интимной беседы с другим человеком входит третий, — интимная беседа становится невозможной. Одно присутствие третьего лица нам мешает, нас волнует, вообще действует на нас эмоционально. Мы не можем быть безразличны по отношению к людям, они эмоционально нас возбуждают. Это особенно ярко сказывается в скоплениях людей. Идите в театр и проанализируйте себя, — могли ли бы вы так же наслаждаться спектаклем, если бы театр был пуст? Нет! Одним из важнейших источников наслаждения в театре является то, что мы переживаем сценическое представление вместе с другими людьми. Помимо того что мы, выражая наше удовольствие, переживаем его сильнее, можно сказать, заново заражаемся им, когда видим удовольствие, написанным на лицах других людей, — помимо этого само присутствие массы людей доставляет нам

огромное наслаждение. Люди влекут нас к себе и быть среди людей — огромное наслаждение. Вот отчего так легко образуются всюду толпы; говорит же наша пословица, что «на людях и смерть красна». Все наши чувства переживаются нами острее, когда переживаются сообща. Вот отчего мы любим делиться не только горем, но и радостью, — в социальных условиях открывается простор для жизни чувств, *создаются особенно благоприятные условия для их развития*. Некоторые чувства могут получить простор только в социальных условиях; те задержки, которые обычно подавляют наши чувства, исчезают, перестают действовать, когда мы находимся в массе. Отсюда те особенности толпы, которые давно обращали на себя внимание: в толпе возможен такой подъем чувств, какой никогда не бывает под силу отдельному человеку. Вопреки некоторым социологам, которые утверждают, что толпа всегда и морально и интеллектуально ниже каждого из ее участников, мы должны сказать, что толпа вообще живет иной, более яркой эмоциональной жизнью. Она часто падает ниже уровня ее участников, она способна к самой ужасной низости и жестокости, но толпа бывает способна и к такому героизму, к таким высоким движениям, которые никогда не бывают под силу отдельным участникам ее. Причина этого заключается в том, что вообще социальное общение *сильнее всего* сказывается на эмоциональной сфере (вследствие того, что лишь через эмоциональную сферу возникает вообще социальное сближение). Никогда отдельный человек не бывает способен к той панике, к тому гневу, к тому веселому возбуждению, к такому энтузиазму, экстазу, героическому настроению, как в толпе! Все чувства при социальном общении как бы получают особое питание, становятся более живыми и яркими.

В эмоциональной сфере имеет место один закон, о котором здесь необходимо упомянуть — *закон двойного выражения чувств*. Дело в том, что всякое чувство требует своего выражения и при том двойного — телесного и психического. Телесное выражение чувства состоит в движениях как всего тела, так особенно мускулов лица (в силу чего лицо наше имеет «выражение»); психическое выражение чувства заключается в той психической работе, которая состоит в прояснении и осмысливании чувства. Эта последняя работа, хотя и имеет характер мышления, но она настолько далека от мышления, занятого познанием, что ее, в отличие от познавательного мышления, называют эмоциональным мышлением или, что то же самое, — работой воображения. При социальном общении подъем в сфере чувств обнаруживается как в области движений телесных, так и в психической работе. Нигде так не разыгрывается наше воображение, как при социальном общении, — и свойственное главным образом детскому возрасту явление игры, в котором одновременно выступает и телесная активность, и работа воображения, занимает всегда значительное место в жизни толпы. Быть может, элемент игры в истории толпы является даже решающим.

Итак, социальное сближение впервые происходит на эмоциональной основе. Уже одно присутствие других людей делает меня эмоци-

онально чутким к ним и во мне развивается влечение к людям, стремление слиться с ними в одно целое или, наоборот, возникает антипатия, стремление уйти от данных людей. Там, где не устанавливается эмоционального сближения, там, где люди остаются равнодушны друг к другу, там они могут быть только физическими соседями, но не могут вступать в социальное взаимодействие. На почве эмоционального сближения происходит уже дальнейший психический обмен: прежде всего люди заражают друг друга своими чувствами, что происходит особенно легко, так как всякое чувство ищет своего выражения. При общем эмоциональном сближении вид чужого горя и меня настраивает на грустный лад, чужая радость отзывается во мне; наоборот, при эмоциональном отталкивании чужая радость раздражает нас, чужое горе часто вызывает насмешку. За эмоциональным обменом легко устанавливается интеллектуальный обмен, легко возникает подражание чужим движениям, раз они нравятся мне, вообще возбуждают меня.

Социальное взаимодействие прозрачнее всего в психологии толпы, которую мы только что анализировали, но оно остается тем же и в иных видах социальных связей. Не входя здесь в подробный анализ этих фактов, — отметим только одно: чем меньше доля индивидуального участия в социальном целом, тем глуше сознание социального единства. Эта слабая выраженность социального сознания имеет место часто и в отношении политического, национального, религиозного единства. В нас живет сознание своей принадлежности к социальному целому, но оно как бы отодвигается глубоко в недра души, и только в случаях какой-нибудь катастрофы мы ярко переживаем ценность родины и другого социального целого. Именно в силу этого и необходимо социальное воспитание: оно должно извлекать из недр души имеющийся там материал социальных связей, должно *питать* эти в психической глуши остающиеся чувства, давать им простор и *открывать возможность их выражения*. Социальные чувства гложут ведь только оттого, что для них нет повода к их выражению. Так, чувство родины просыпается тогда, когда наступает возможность и необходимость отдать свои силы на пользу родины, поэтому задача социального воспитания и заключается в том, чтобы раскрыть перед гложущими социальными чувствами возможность широкого и продуктивного их выражения.

Огромное значение в истории нашего социального самосознания играет тот факт, что мы никогда не принадлежим к *одному* социальному целому, но одновременно принадлежим к нескольким социальным целым или, как выражаются социологи, к нескольким социальным кругам. Чем ниже стоит социальное развитие, тем к меньшему числу социальных кругов мы принадлежим, чем выше — тем в большее число социальных кругов мы входим.

В наше время все мы участвуем во многих социальных кругах. У нас есть политическая, национальная, религиозная жизнь; каждый из нас имеет свою профессию, имеет семью, участвует в различных обществах, читает определенные газеты, журналы, книги, вообще

приходит в соприкосновение с различными социальными кругами. В каждом из нас как бы скрещиваются эти различные социальные круги, и в каждом из них мы играем особую роль. Как блестяще выяснил в своих работах известный социолог Зиммель, именно эта принадлежность отдельного человека к различным социальным кругам и *освобождает его от власти каждого из них*. Принадлежа одновременно к нескольким социальным кругам, я не так уже завишу от каждого из них и крах в одном *не роняет меня в другое*.

В силу этого индивидуальное самосознание крепнет именно по мере расширения социальных связей; чем больше этих социальных связей, тем более независим человек от каждой из них, тем более оно обладает свободой в отношении к ним. С усилением социальных связей человек в общем подчиняется гораздо большему числу социальных влияний, — но именно этот самый факт служит освобождению индивидуальности из-под гнета социальных связей. Этот факт исторически выражается в усилении индивидуализма, в повышении личности ее запросов как раз именно в новейшее время, — а в развитии отдельного человека он сказывается тем, что наша индивидуальность становится разностороннее, богаче и более независимой, чем шире ее социальные связи.

Запомним этот существенный факт! Мы видим, что благо индивидуальности заключается в усилении и расширении социальной активности. Чем больше отдаем мы себя социальной деятельности, чем многообразнее наши социальные связи, тем выше стоит индивидуальность в своем развитии. Так оправдываются известные слова Спасителя: «Кто потеряет свою душу ради Меня, тот обретется». Живя для ближних, для людей, теряя себя в них, мы вступаем на высший, достойнейший путь нашего индивидуального развития.

Если мы обратимся к изучению социальных сил в душе ребенка, то мы убедимся, что с самых ранних лет детская душа как бы насквозь пронизывается лучами социальности. Неудивительно поэтому, что ни один возраст не бывает так склонен к социальной жизни, как детский. Мы, взрослые, и менее нуждаемся в социальном общении, и сознаем себя более независимыми от социальных связей, а вместе с тем эмоциональный холодок, обычно поселяющийся в душе с годами, делает нас социально более тупыми. Детская душа легче и полнее раскрывается для социального сближения, дети легче сходятся, скорее привязываются и в силу этого социально более чутки, чем мы, взрослые.

Уже при общем взгляде на период детства становится ясной огромная роль социального общения в формировании детской души. Ни одно живое существо не знает столь длинного детства, как человек. Самые близкие наши соседи по животному царству очень скоро после рождения становятся способными вести самостоятельную борьбу за существование. А человек? Прежде чем мы созреем физически, прежде чем мы духовно окрепнем настолько, чтобы быть способными к самостоятельной, ответственной деятельности, проходит много лет. Отчего этот так? Современная наука так отвечает на этот во-

прос. Все живые существа получают свои основные силы благодаря наследственности, и им нужен лишь некоторый опыт, некоторая помощь со стороны родителей, чтобы вести самостоятельную жизнь. Если бы человек был существом только физическим, — и его тело могло бы в течение нескольких недель стать способным к выполнению всех движений! Но чтобы войти в общество, дитя должно созреть не только физически, но созреть и духовно. Все, что человечество добывало в течение своей истории, все это передается в сгущенном виде от поколения к поколению. Язык, религия, нравы и обычаи, памятники литературы, результаты науки, — все это нужно усвоить, все это наследство нужно сделать своим, нужно его узнать и им овладеть. Только благодаря тому, что каждое поколение приобщается к тому, что было добыто предыдущими поколениями, человечество не топчется на одном месте, но с каждым поколением идет вперед. Социальный прогресс возможен только потому, что результаты деятельности предыдущих поколений сохраняются и передаются по наследству следующим поколениям. Здесь мы имеем дело уже не с физической наследственностью, с помощью которой дитя от родителей получает те или иные свойства, а с *социальной наследственностью*. Всю совокупность духовного содержания, накопленного предыдущими поколениями, называют *традицией*, — и вот для усвоения традиции и нужно столь длинное детство, какое свойственно человеку. Мы не можем стать людьми в истинном смысле этого слова, пока мы не приобщимся к традиции, пока мы не усвоим ее главного содержания. Ни один человек, конечно, никогда не в состоянии усвоить всего содержания традиции, но от поколения к поколению в живом социальном общении, в живом социальном единстве хранится эта традиция. Через одно усвоение языка и слов, его составляющих, дитя приобщается к великой исторической работе человеческого духа, овладевает чудесным орудием мышления. Смысл детства заключается, таким образом, в усвоении необходимого материала традиции, который вводит дитя в современную жизнь, в ее искания и стремления, ее устои и обычаи. Через традицию душа ребенка наполняется «чужим» содержанием, но оно очень скоро становится своим, родным, — да и правильно! Ведь общество — это мы сами, и погружаясь в традицию, мы остаемся в родной среде.

Один из выдающихся исследователей детской души высказал одну мысль, которой нам нужно коснуться. Имея в виду то, что игры занимают столь важное место в детской жизни, и установив, что в играх дети упражняют свои физические и психические силы и как бы начерно подготавливаются к жизни, Грос резюмировал свою теорию в таких словах: «Мы не потому играем, что мы дети, но для того и детство нам дано, чтобы мы играли». Смысл детства действительно заключается в играх; в них дитя развивает свои силы, но развивает их не *механически*, а в осмысленных играх, в которых содержание взято из окружающей жизни. Если бы, однако, дитя развивало свои силы на реальных предметах (ездило бы, например, на настоящей лошади), оно при своей неловкости и слабом понима-

нии окружающего могло бы скоро погибнуть. Игры могут быть плодотворными, могут сыграть свою роль лишь в том случае, если дети пользуются при этом невинным, неопасным материалом (веревочки вместо лошадей). На небольшом и невинном материале дитя с помощью *воображения* строит себе мир, в котором оно может безопасно делать любые движения. Воображение является поэтому главной психической силой, на которую опирается процесс формирования детской души. В воображаемом мире не только легка, но вместе с тем и неизбежна свобода: перед ребенком открывается широкий психический простор, благодаря чему имеют возможность проявляться все силы детской души.

Но почему рано развивается воображение и как оно обслуживает раннюю активность дитяти? Мы уже видели, что воображение есть не что иное, как та психическая работа, в которой чувства находят свое «выражение», вообще раскрытие. Всякое эмоциональное возбуждение ведет к работе воображения. Вместе с тем надо иметь в виду, что наша активность может иметь два регулятора — волевой и эмоциональный. В системе психических сил раньше действует эмоциональный регулятор; активность ребенка (помимо так называемой рефлекторной, инстинктивной и импульсивной активности) вызывается эмоциональными переживаниями его. Волевой же аппарат создается позднее и в некоторых своих функциях (в развитии задержек) вообще созревает медленно. Итак, ранняя стадия детской жизни представлена широким развитием эмоциональной жизни и в связи с этим развитием воображения. Интеллект растет пока медленно, равно как и волевой аппарат.

Так психический уклад ребенка соответствует задачам детства: яркое развитие эмоциональной жизни способствует росту воображения, и игры развиваются на материале, наполовину сотканном из воображения. Усвоение социальной традиции (наряду с развитием телесных и духовных сил, составляющее основное содержание детской жизни) тоже облекается в значительной мере в форму игр. Дитя «начерно» — на материале, наполовину сотканном с помощью воображения — усваивает самые различные социальные отношения. Остроумно говорит по этому поводу один мыслитель, что поэзия с ее вымышленными героями прививает «яд» социальных отношений, чтобы ослабить действительное приближение к запутанной социальной жизни, — подобно тому как прививка оспенного яда предохраняет от действительной болезни. Играя мы легко и просто усваиваем различные социальные «позы», различные отношения, игра поэтому является очень существенным фактором в социальном созревании ребенка. Все игры, действительно, социальны по своей конструкции; когда нет налицо реальной социальности, дитя создает воображаемую (например, куклы). Одушевляя всю природу, даже мертвые вещи (мебель, игрушки и т.д.), дитя бесконечно расширяет свои социальные горизонты. Оно дышит и живет социальными переживаниями; в социальной среде находит для себя выход и в то же время питание его эмоциональной сферы. Подлинный дух солидар-

ности струится в играх детей, являясь как бы голосом природы, указывающим на существенное значение социальности в развитии человека.

Как превосходно показал в своих трудах американский ученый Болдвин, самосознание ребенка развивается при непрерывном взаимодействии его с социальной средой. Дитя очень рано, еще до возникновения мышления в его подлинных формах, обнаруживает поразительную способность к социальному ориентированию. Надо сказать, что во внутреннем мире юной души занимают огромное место два переживания — переживание своей силы и переживание своей слабости. Из переживания силы, которое накапливается, растет и концентрируется на протяжении всей жизни, рождается *самоутверждение* личности, вообще развивается и зреет индивидуальность с ее собственной инициативой, творчеством. Смелость, порой упрямство, сила воли, уважение к самому себе, стремление настоять на своем, добиться осуществления своих планов — таковы те психические факты, в которых обнаруживается рост индивидуальности. Но не менее существенную роль в созревании личности играет и переживание своей слабости, — и оно тоже является центром, вокруг которого всю жизнь собираются однородные переживания. Через эти переживания глядит в индивидуальность социальная среда, к которой ей приходится приспосабливаться, с которой необходимо считаться. Приспособление, послушание, подражание, смирение, стремление к образованию, работа над собой, самоограничение, привычка считаться с людьми, наконец, весь процесс усвоения традиции — все это формы второй активности. Индивидуальность и социальная среда как бы воспроизводятся в глубине самой личности, образуя два полюса, вокруг которых вращается весь психический процесс. Дитя с самых первых дней учится социальному ориентированию: оно распускается на руках у матери и сравнительно скоро успокаивается у строгой няни; оно не рискует настаивать на своем в присутствии отца, но нет ему никакого удержу, когда дитя имеет дело с доброй бабушкой. Кто не знает этого, если он имел дело с детьми?

Одновременное существование двух полюсов психического развития имеет огромный смысл. Личность выйдет однобокой, если один полюс будет развиваться за счет другого; личность выходит узкоэгоистичной, любящей только себя, упрямой, деспотичной, если в ней слабо развивается второй психический полюс, если она не считается с социальной средой. Но личность действительно теряет себя, теряет свои силы, творчество, способность к инициативе, становится дряблой и не умеет отстоять свою личность, если в ней преимущественно развивается приспособление к социальной среде. Социальная среда не должна подавлять личность, но личность не должна забывать о социальной среде: лишь одновременное развитие индивидуальной силы и социальных навыков намечает путь нормального развития личности. Задача воспитания, формулированная как развитие личности для нее самой, не только будет односторонней и жизненно опасной, — но она лишила бы личность важнейшего мо-

мента в ее созревании, она уродовала бы личность, лишая ее плодотворного социального питания. *Личность ребенка может нормально развиваться лишь в социальных условиях.* Задача воспитания в том и заключается, чтобы эти социальные условия не подавляли, а питали личность, а с другой стороны, чтобы личность проявляла себя не в грубом самоутверждении, но в истинном сотрудничестве с другими людьми. Развитие истинной солидарности не есть только социальный идеал, не есть только требование жизни, нет — это путь, намеченный природой человека. В развитии солидарности, не подавляющей личность, а связывающей ее в тесном сотрудничестве с социальной средой, заключается лучшее средство создать нормальные условия созревания детской души.

Наличие двух полюсов психических переживаний объясняет нам рост самосознания ребенка. Первоначально дитя не отдает себе отчета в том, что оно есть особое существо, отдельная личность, оно не отделяет, не выключает себя из социальной среды. Наоборот, попробуйте дитя унести из знакомой обстановки, от знакомых лиц, — оно будет волноваться и плакать. Ему легко только среди знакомых лиц, в родной социальной обстановке. Но здесь дитя то смело проявляет себя, то приспосабливается и смиряется. Перед ним мелькают образы родных, — но оно не знает их внутренней жизни, — оно просто воспринимает их, как живые личности. На этой стадии дитя, не выделяющее себя из окружающей среды, к себе относится так, как относятся к нему окружающие. Оно считает себя «Ваней», «Митей», «Надей» и т.п., оно себя расценивает чужими оценками, глядит на себя чужими глазами, думает о себе чужими словами, словом, для себя дитя пока только *член социальной связи*, тот, кого другие зовут «Ваней». Оно думает о себе, потому что о нем думают другие, оно и думает о себе именно то, что слышит от других. Без этих «других», без живой социальной среды дитя не могло бы себя выделить, а в ней оно считает себя *таким*, каким считают его окружающие люди. Значение живой социальной среды, значение социального общения в этом зачинающемся самосознании — не только огромное, но, можно сказать, исключительное. Болдвин* называет эту стадию «проективной» — от слова «проект». *Перед* (по-латыни «про») ребенком выступают («предлежат») социальные образы («проекты»), и на языке этих образов, этих проектов он толкует и самого себя. Забавно слушать, как дети, едва начинающие говорить, говорят о себе словами окружающих. «Тебе говорят уйти, а ты все сидишь и сидишь», — укоризненно качая головой, говорил сам себе, помню я, один близкий мне мальчик...

В проективную стадию дитя уже выделяет себя из окружающей среды, но только глядит на себя чужими глазами, судит о себе чужими словами. Поэтому уже в эту пору начинается подражание окружающим людям, поскольку их действия стоят перед глазами ребенка и привлекают к себе внимание, вообще эмоционально возбуждают его. По мере развития проективных переживаний у образовавшегося центра самосознания начинают группироваться те

бывшие доселе расплывчатыми и неопределенными переживания, которые слагаются из чувств и стремлений, а главное из опыта самостоятельной активности. Глубины души как бы раскрываются для самосознания, и тот, кто был для самого себя «Ваней», кто глядел на «себя» чужими глазами, в этой работе самосознания находит материал, притекающий изнутри. Наступает вторая стадия развития самосознания, которую Болдвин* называет *субъективной*. Здесь происходит накопление в самосознании материала, поднимающегося из недр души, *дитя находит самого себя*, открывает в «себе» интимный, никому чужому недоступный центр внутренней жизни. Здесь полагается новое отделение личности от окружающих людей: до сих пор оно хотя отделяло себя от других, но считало себя «таким же, как они». Это было не отделение своей личности, как отдельного тела (так часто совершенно неправильно описывают этот процесс психологи, — дитя ведь никогда в эту пору не различает в себе «души» и «тела»), — но отделение себя от *подобных* же живых существ. Во втором же периоде *внешнее* трактование себя, которое характерно для проективной стадии, освещается *изнутри*, приобретает внутреннее содержание. Самосознание как бы создает *двойной лик человека*: один — каким он выглядит для других (о чем дитя узнает из слов и действий окружающих людей) и другой — каким он выглядит для самого себя. Оба эти лика, оба эти рисунка *навсегда останутся в нашем опыте* и даже немыслимы один без другого; жизнь наполняет их новым содержанием, меняет их смысл, но в нашем самосознании всегда налицо оба рисунка, — каким мы выглядим для других, каким представляемся самим себе. Это *двойное* представление о самом себе является следствием того, что *личность никогда не создает себя вне социальной среды*, но всегда, в самых интимных, в самых задушевных своих движениях сознает себя в социальной среде, в силу чего на каждое наше внутреннее движение мы смотрим двойственно, судим о нем с чужой точки зрения и с точки зрения внутренней. Можно даже сказать, что соответственно тому, что проективная стадия предшествует субъективной, наше суждение о самих себе с чужой точки зрения выступает первым. Часто во многих своих внутренних движениях мы, взрослые, и то не поднимаемся над проективной самохарактеристикой. Мы всегда чрезвычайно болезненно считаемся с тем, как будет выглядеть наш поступок; боязнь насмешки, презрительного взгляда, небрежного отношения часто парализует лучшие и благороднейшие наши движения. Именно здесь-то и выступает в полном своем объеме *социальное давление*, к которому мы очень чувствительны, хотя и не отдаем себе отчета в этом. Наиболее ярким симптомом социального давления является та страшная острота, какой может достигать в нас *социальный стыд*. Мы боимся общественного суждения, и если даже тяжелый общественный приговор, осадивший нас, оказался бы ошибкой, что потом и вскрывалось бы перед всеми, — все равно эта тень навсегда ложится мраком в душе. Есть упреки, есть подозрения, есть даже слова, которые не выносит личность со стороны окружающей среды. Эта высокая чувствитель-

ность к оценкам со стороны окружающих людей показывает, что проективная форма самосознания никогда не исчезает из души, но будучи первой во времени, она остается первой и по своему значению. Нужен длительный рост личности, нужна выдающаяся сила индивидуальности, чтобы сохранить уважение к самому себе в то время, как общество, поверив клевете, обрушивается на личность с упреками и презрением. Немногие могут выдержать этот конфликт с социальной средой.

Личность может вырваться из цепких объятий социальной среды, имеющей такое страшное влияние на самооценку человека, лишь одним путем — в сознании идеала, стоящего выше как личности, так и общества. Не говоря здесь о том, как возникает это представление об идеале, скажем, что когда дитя возвышается до сознания идеала, то этим создается психическая опора в конфликте личности со средой, в конфликте двух течений в самосознании. Давление общества, непосредственно очень сильное и никогда не падающее очень низко, очень ослабляется, однако, тем, что над ним возвышается некоторая идеальная сфера, с которой теперь приходится больше всего считаться личности. Возникновение нравственности как таковой открывает для личности новый и плодотворный путь ее индивидуального созревания, укрепляя ее независимость. Чем чаще расходится среднее социальное суждение с этой идеальной сферой, тем легче личности противопоставлять себя социальной среде. В итоге часто личность не только не считается с социальной средой, но вступает с ней в напряженную борьбу. Однако нетрудно заметить, что при этом в сознании личности создается образ идеальной социальной среды — и проективная самохарактеристика сохраняется в душе, только человек судит теперь о себе не по действительным к нему отношениям, а по отношениям воображаемой идеальной среды. <...>

Мы познакомились с ростом индивидуального сознания и видим, что оно развивается лишь при взаимодействии с социальной средой. Человек никогда не мог бы подняться до отчетливого самосознания, будучи одинок, — потому что представление о самом себе, составляемое на основании внутренних переживаний, предполагает всегда представление о самом себе, как оно складывается из отношений к нам других людей, из их оценок. Социальная среда является необходимым фактором в развитии индивидуального самосознания; подобно тому, как вся активность личности имеет двойственный характер, то развивая личность, то приспособлявая ее к социальной среде, подобно этому наше самосознание складывается из двойного материала.

Личность двойственна в своем самопонимании, она двойственна в своей активности: она служит себе лишь постольку, поскольку служит социальной среде, она понимает себя постольку, поскольку понимает живую социальную среду.

Таковы данные социальной психологии и психологии детства, равно как и психологии взрослого человека. Социальная жизнь не есть нечто *добавочное* к индивидуальной жизни, — она есть *слагаемое* в цельной жизни личности. Личность образуется при неисследо-

мом сплетении индивидуального и социального в ней, и ни один элемент никогда в ней не отступает. Это не значит, что во всякой личности мы находим нормальное соотношение этих сторон, но во всяком случае в каждой личности обе стороны входят неизбежно. Перевес, преобладание одной стороны над другой, подавление одной другой ведет к *изломам* в личности, является источником «худосочия» морального, ведет к недоразвитию личности, равным образом болезненно отзываясь и на социальной среде. Остановимся несколько на этом пункте: нам станет здесь ясным возникновение и каждой социальной организации тех четырех групп, о которых мы говорили выше.

При нормальном развитии личности, при нормальном развитии ее индивидуальной и социальной стороны мы имеем первую группу — истинно социальную. Такие люди живо интересуются социальной жизнью, находят в социальной деятельности необходимое питание для себя (для социальной стороны своего существа), двигают социальную жизнь вперед и тем сами идут вперед. Впрочем, такие натуры могут силой обстоятельств очутиться и в 4-й группе (антисоциальной), — поскольку в данной социальной среде, застывшей, окаменевшей или нездоровой и узкой, трудно ужиться здоровому и морально крепкому человеку. Он вступает в борьбу со средой именно потому, что сам является здоровым и сильным человеком. Иногда такие люди попадают временно и случайно в антисоциальную группу — просто в силу закона контраста, который играет вообще огромную роль в социальной динамике.

Но надо отметить, что в первую группу (истинно социальную) не всегда попадают люди здорового и нормального уклада. В ней часто встречаются натуры, у которых социальная активность развилась за счет индивидуальной, у которых их индивидуальность подавлена и не развилась. К таким, например, принадлежат те, кого с такой художественностью описал известный наш педагог *Лесгафт* под названием *мягко забитых людей*. Это люди, которые с детства были подавлены, не могли развить свою личность, потому что их родители, окружив их ласковой заботой, делали для них все, не оставляли их личной инициативе никакого простора, предупреждая их желания.

Мягкая атмосфера любви, окружающая их с детства, не давала места протесту; за них думали, о них заботились родители, — и от детей требовалось только постоянное исполнение того, что предлагалось родителями. При таком воспитании развивается социальный полюс в личности ребенка, развиваются навыки к приспособлению, послушанию и смирению. Всякое личное желание пугливо прячется в глубь души, — дитя не умеет сильно желать. Ему хорошо только тогда, когда им кто-то командует.

При всей социальной ценности таких натур они все же являются недоразвившимися. Они являются очень благородным социальным материалом, незаменимыми исполнителями своих обязанностей, но для общества они были бы вдвое дороже, если бы рядом с их прекрасными навыками к социальной активности и их индивидуальная

сила была велика. В случаях уклонения общества с правильного пути такие натуры не в состоянии противопоставить обществу силу морального убеждения.

Эти дряблые натуры социально удобны, но не ими красится, не ими движется вперед общество. Социальная активность, поглощающая личность, лишь там имеет творческий характер, где она является вольной жертвой личности, свободным подвигом ее. Там же, где личность недоразвилась, где в ней слабо пульсирует ее индивидуальный полюс, — там социальная активность неизбежно лишена силы и творчества.

Если подавление личности ребенка в семье вызывает протест в детской душе, то большей частью это наполняет в ней озлобление. Лесгафт называет такие натуры *злобно забитыми*. Когда они созревают — вся заглушенная личная жизнь вспыхивает с огромным напряжением, и им хочется не служить обществу, а мешать, разрушать его. Именно это и подготавливает антисоциальные склонности в людях: разрушительные тенденции часто являются отзвуком того озлобления, которое было вызвано подавлением личности. Нередко на этой именно почве возникают преступные склонности. *Подавление индивидуальной стороны в личности приносит обществу сравнительно малую пользу в мягко забитых натурах, но оно, как видим, оказывается положительно опасным в злобно забитых натурах.* Дитя должно не только приспособливаться, повиноваться, исполнять чужие желания; оно нуждается и в том, чтобы жить «для себя», давать простор своим желаниям, осуществлять свои замыслы. В мягко забитых натурах, несмотря на ласковое к ним отношение, развивается очень низкая самооценка, что, несомненно, является результатом того, что с голосом ребенка, его желаниями и замыслами родители не считаются. У злобно забитых натур, наоборот, развивается неправильная эйективация: они приписывают другим людям злые чувства, не верят добрым порывам, сомневаются в чужой искренности. Неправильное воспитание уродует личность и в ее самосознании, и в ее активности. Сколько глубоких трагедий вырастает на этой почве!

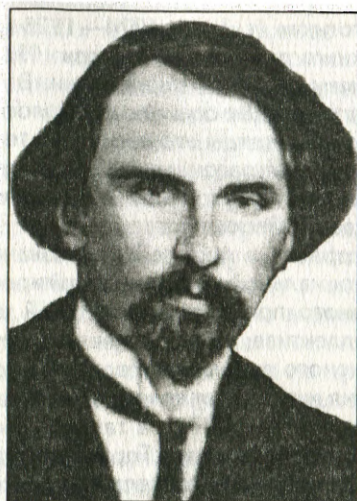
Но к таким же печальным результатам ведет и другая крайность — одностороннее развитие индивидуальной стороны в личности за счет социальной. Воспитывая детей в узкой среде и лишая их всяких социальных навыков, воспитывают эгоистов, погруженных в себя и социально инертных. Такие люди часто достигают огромной индивидуальной высоты, но в них всегда имеется дефект, от которого страдает не только общество, но и они сами. Они выходят социально равнодушными, социально тупыми, их мало трогает чужое горе, их не веселит чужая радость. Погруженные в себя, они не знают высокой радости социального слияния; в своей равнодушии к социальной жизни они лишаются могучего и здорового источника духовной жизни. В конце концов их личность хиреет, замкнутая в самой себе; в минуты душевных потрясений, ударов судьбы они не могут опереться на друзей, потому что их не имеют; в старости они чувствуют себя заброшенными, никому ненужными, потому что они никого не могли

привязать к себе. Равным образом тяготится такими людьми и общество: именно социальная инертность является причиной слабого социального прогресса, источником вялости социального организма. Обществу нужны люди социально активные, и оно видит в социальной инертности порок и грех. Так одностороннее погружение личности в самое себя обеспложивает ее, лишает ее многих радостей, подготавливает унылое и скучное одиночество, сознание своей ненужности обществу. При резком развитии индивидуального полюса, когда отсутствуют или недоразвиваются моральные чувства, эгоист превращается в преступника, который пользуется общественными отношениями для личных целей. Такие натуры образуют третью (псевдосоциальную) группу, прямое зло и язву в социальном организме.

Обнаженный, цинический эгоизм, презрение к морали, ироническое использование всех лучших движений человеческой души в свою пользу ведет часто к тому, что такие натуры надевают на себя маску общественных деятелей, — но вся их работа, в основе которой лежит стремление к личной цели, более разрушает, чем создает. Если социально инертные люди, делающие себя центром среды, имеют о себе преувеличенное мнение и в силу этого часто думают, что окружающие их не понимают, — то преступные эгоисты, наоборот, имеют совершенно превратное представление об окружающих людях, считают их всех скрытыми эгоистами, подозревают во всех лицемерии и ханжестве. Извращения в самосознании являются прямым следствием извращения в активности... Но так как оба типа с односторонним развитием индивидуальной, эгоистической активности в общем все же более служат личности, чем описанные выше два типа, то нечего удивляться, что они составляют численное большинство в обществе. Но, с другой стороны, нечего удивляться и тому, что современное общество раздирается социальными противоречиями, что оно так далеко от истинной солидарности, что в нем нет правильных отношений между личностью и социальным целым. Общественность не есть нечто навязанное нам тяжкими условиями жизни, — она есть нормальная стихия, в которой впервые развивается и расцветает личность. Но сама по себе наша общественность во многом еще неупорядочена и неорганизована. Социальный идеал еще слишком далек, — хотя в осуществлении его заинтересованы были люди всегда. Естественная социальность человеческого существа создает возможность социального прогресса, но не делает его необходимым. Социальная сторона выражена, как мы видели, очень глубоко в человеке, но жизнь редко развивается в идеальном равновесии социальную и индивидуальную стороны личности. Жизнь всегда выдвигает некоторое число социально активных личностей, благодаря которым не распадаются социальные связи, медленно, но неизменно движется социальный прогресс. Но та же жизнь выдвигает социально инертных людей, выдвигает холодных эгоистов, — и главное, выдвигает их всегда в большем числе, чем первых. Никогда опасность для общества этих социально негодных натур не стано-

вится столь острой, как при демократизации общественного строя, когда в руки именно большинства отдается судьба народа! Вот почему демократизация общественности как ни соответствует она требованиям социальной справедливости, может оказаться опасной, если естественный порядок не будет дополнен реформой воспитания. Раз массы призываются к социальной активности, то они должны быть подняты до этой активности. Вопросы социального воспитания становятся одними из самых важных в новом строе. Недаром политический мыслитель древности противопоставил демократии (господству народа) — охлократию (господство черни). Социальное воспитание имеет для себя основу в социальной стихии, но оно должно исправить грехи жизни, поднять социальные силы там, где они недоразвиваются, выпрямить личность там, где она подавляется. <...>

Альберт Петрович Пинкевич (1884—1937 гг.)



Альберт Петрович Пинкевич, педагог, организатор народного образования, доктор педагогических наук (1935 г.), родился в 1884 г. в деревне Урунда Иглинского р-на Башкортостана. После окончания естественного отделения физико-математического факультета Казанского университета всю свою жизнь он связал с учительской профессией: преподавал в учительской семинарии и кадетском корпусе в г. Вольске, естествознание в Тенишевском реальном училище, в земской учительской школе и на педагогических курсах при Фребелевском обществе.

После Октябрьской революции А.П. Пинкевич активно участвовал в создании советской системы народного образования: разрабатывал программы, учебные планы и другие документы для школ Союза коммун Северной области, а с 1924 г. вся его педагогическая деятельность была связана с организацией и управлением высшими учебными заведениями, в том числе 2-го МГУ, где он в течение многих лет был ректором и профессором. При его инициативе и непосредственном участии при университете был создан НИИ педагогики (1926 г.), в котором он стал первым директором.

Огромную организационно-педагогическую деятельность А.П. Пинкевич совмещал с научно-методической работой. Он опубликовал учебники и учебные пособия по геологии, минералогии и химии для учительских институтов, кадетских корпусов и высших начальных училищ, а также первую советскую «Методику начального курса естествознания». Цель, которую ставил А.П. Пинкевич перед школьным курсом естествознания, заключалась в выработке научного понимания природы, развитии логического мышления, способности к самостоятельной работе, нравственном и эстетическом воспитании учащихся. Ученый внес значительный вклад в

разработку новых методов преподавания дисциплин естественно-научного цикла. Так, им была разработана методика проведения опытов, наблюдений, экскурсий.

А.П. Пинкевич был автором первых учебников и учебных пособий по педагогике — «Педагогика» (т. 1—2, 1924—1925 гг.), «Основы советской педагогики. Рабочая книга для педтехникумов» (1929 г., и др.), — по методологическим проблемам педагогической науки. В этих работах А.П. Пинкевич определял педагогику как социально-биологическую и прикладную науку, однако в 1930-х гг. взгляды его на многие теоретические проблемы изменились. Ученый начинает рассматривать педагогику как самостоятельную науку, раскрывает ее связи со многими смежными науками, дает определение многим педагогическим категориям.

Особое место в разработке проблем образования и воспитания детей он отводил влиянию социальной среды на формирование личности ребенка, организации учебного процесса в советской школе, становлению и развитию детского коллектива, самоуправлению, трудовому воспитанию и др. Живой интерес ученого вызывали и вопросы истории педагогики, им дан анализ становления и развития советской педагогики («Советская педагогика за десять лет, 1917—1927»), а также изучены проблемы народного образования Америки, Франции, Германии, Австрии и др.

В 1937 г. А.П. Пинкевич был расстрелян по приговору Военной коллегии Верховного суда СССР, а в 1956 г. реабилитирован посмертно.

А.П. ПИНКЕВИЧ

ПЕДАГОГИКА¹

Введение

1. Предмет педагогики. На вопрос, что такое педагогика, самый обычный ответ: «педагогика — наука о воспитании», или: «педагогика — наука о воспитании и образовании», или, наконец: «педагогика — наука о воспитании, образовании и обучении». Кроме того, говорится об «истории педагогики», о «педагогической психологии», «философской педагогике», «педологии» и т.д., как о самостоятельных науках. Во всех этих терминах мы встречаем греческое слово «Παις», что значит «дитя», из чего следует, что все названные науки говорят о ребенке, о руководстве им или о его развитии. В определениях говорится о воспитании, образовании, обучении, как предмете педагогики. Итак, первое, что мы выносим из знакомства с этими выражениями и определениями — это ребенок, его развитие, руководство им, образование, воспитание и обучение ребенка.

2. Воспитание, образование, обучение. Разберемся сначала в том, что означают эти обычные выражения: «воспитание», «образование», «обучение». Первые два слова употребляются часто одно вместо другого, причем «образованию» иногда придается более широкое зна-

¹ Пинкевич А.П. Педагогика. М.: Работник просвещения, 1929. С. 5—21.

чение, чем «воспитанию». Мы не считаем это правильным, а потому выясним значение этих терминов, как мы понимаем их. Русская речь различает «воспитание» и «образование». Тогда как в первом слове в корне «питание» причем приставка «вос» указывает на движение вперед и вверх, во втором случае — в основе «образ». Можно сказать: «воспитание растения, животного», но нельзя сказать «образование растения». Воспитание говорит о развитии, росте природных данных, образование — о придании образа, а в применении к человеку это значит — образование определенного «духовного» облика (точнее — определенной идеологии). Наука не всегда считается с обычным, житейским словоупотреблением, важно лишь, чтобы тот или иной термин всегда употреблялся в одном и том же точно определенном смысле. Поэтому мы постараемся дать содержание этим слишком обычным, а потому и потерявшим свою отчетливость терминам. Под «воспитанием» в дальнейшем изложении мы будем понимать: *планомерное длительное воздействие одного человека (или одних людей) на другого (или на других) с целью развития природных, биологических или социально-полезных, свойств последнего (последних).*

Разъясним приведенное определение. Мы говорим о «планомерном» и «длительном» воздействии одних людей на других. Это значит, что не всякое воздействие есть уже воспитание. Нужна намеренность и повторяемость воздействий, должна быть известная система — совершенная или несовершенная, сознаваемая или несознаваемая, чтобы такое воздействие было названо «воспитанием». Нужна длительность, — воздействие в течение одного собрания или одной беседы также не есть воспитание. Должна быть поставлена цель, — без этого воспитание не может быть названо планомерным. И эта цель, скажем пока кратко, состоит в развитии природных свойств человека, т.е. того, что он уже от рождения несет в себе, что существовало и без всякого воспитания, без всякого на него воздействия. Это — его телесная сторона, в узком смысле слова, это его прирожденные данные в области психической — память, чувства, инстинкты и т.д. Все это требует планомерного развития, не только случайного, стихийного, почему и указывается на то, что не все качества будут развиваться, а только те, которые «биологически» (можно было бы сказать: «физиологически») полезны для индивидуума или же имеют «социально»-положительное значение. Последнее в особенности относится к тем явлениям психической жизни человека, в основе которых лежат те или другие инстинкты, так как проявления последних не всегда целесообразны и общественно-положительны. Конечно, некоторые из них не только не нужно развивать, но, напротив, всячески подавлять, — с ними руководитель ведет самую решительную борьбу. К счастью, подобных проявлений не так уж много.

Воздействие на природные данные — лишь одна сторона педагогической работы. Мало развить до известного совершенства тело, психику, надо, чтобы этот совершенный и развитый организм знал,

что ему делать в мире, чтобы он понимал этот мир — мир природы и мир человеческий; иными словами, необходимо, чтобы он, понимая окружающие его явления, давал им известную оценку, т.е. создал свое самостоятельное и цельное мировоззрение, а также умел изменять этот мир. И здесь важна помощь руководителя, и здесь имеет большое значение воздействие, «плановое» и «длительное». Мы подошли к определению «образования», под которым мы условимся понимать *плановое и длительное воздействие одного человека (одних людей) на другого (других) с целью создания законченного и определенного мировоззрения образываемого (образываемых) и вооружения последнего теми знаниями и умениями, которые будут для него необходимы в избираемой им профессии*. Не трудно заметить, что определение обнимает собою два вида образования — общее и профессиональное.

Говоря о воздействии, мы имеем в виду не только *непосредственное* воздействие воспитателей, но главным образом воздействие *среды, организующей воспитателем*, причем под «воспитателем» мы понимаем не только отдельных лиц, но учреждения, различные организации, наконец, государство, поскольку все они участвуют в деле педагогического воздействия. <...>

Устанавливая понятия «образования» и «воспитания», мы тем самым не хотим сказать, что между этими двумя понятиями существует вполне отчетливо различаемая грань. Есть области, где они положительно неразделимы, да и вообще трудно указать какой-либо вид педагогического воздействия, где не было бы элементов того и другого. Но нельзя назвать образованием упражнение органов чувств грудного младенца, как нельзя назвать воспитанием работу в высшей школе. Как везде, и здесь количество переходит в качество. Таким образом, существует педагогическое воздействие (процесс), двумя сторонами которого являются «воспитание» и «образование». Во избежание неправильного понимания подчеркнем, что по существу педагогический процесс — един, наше разделение, выделение в нем разных сторон имеет исключительно научно-методологический характер: мы анализируем этот целостный процесс и выделяем в нем лишь в целях изучения указанные нами стороны. На практике они обычно органически слиты.

Что же такое «обучение»? В свое время под обучением понимали исключительно сообщение сведений и привитие некоторых важных в жизни навыков. Герbart (1776—1841 гг.) выяснил воспитывающее (и образовательное) значение обучения и ввел в педагогику понятие «воспитывающего обучения». В настоящее время мы понимаем под «обучением» один из главнейших методов воспитания и образования. Нельзя противопоставлять воспитанию или образованию обучение, это не особый тип воздействия на человеческую личность, это лишь одно из тех воздействий, которые мы только что определили, как «воспитание» и «образование».

3. Определение и разделение педагогики. После сказанного совершенно очевидно, что наиболее правильным определением педаго-

гики явится следующее: педагогика — наука о сущности, законах, организации и методах педагогического воздействия (процесса), т.е. о воспитании и образовании. Но это не все: для того чтобы найти правильные пути воспитания и образования человека, нужно знать самого человека, и современный педагог прежде всего самым тщательным образом изучает объект своей деятельности — человека. Физиология, психология, антропология дают материал для суждения о взрослом, те же науки в приложении к детскому и юношескому возрасту, короче — *педология*, являются опорой для построения педагогики дошкольного и школьного возрастов. Наука о ребенке, отроке и юноше, изучающая развитие — физическое и психическое, так тесно связана с современной педагогикой, что в настоящее время могла бы считаться частью педагогики, если не распространять круга ведения последней на взрослых. Однако развитие внешкольных методов работы привело уже к выделению так называемой внешкольной педагогики и внешкольной дидактики, и настало время объединить все разрозненные педагогические данные в одном курсе педагогики, не смущаясь тем, что педагогика больше двух тысяч лет развивалась как наука о воспитании ребенка. А если это так, то педология должна быть совершенно выделена из курса педагогики, превращаясь наряду с психологией, антропологией и физиологией взрослого человека в одну из основных наук для педагогики, не теряя в то же время своей самостоятельной научной ценности как отдел антропологии или даже как независимая наука. Нет необходимости в определении педагогики указывать на то, что в ней крупную роль играет изучение ее истории, изучение педагогических систем, как мы не указываем этого в определении математики или химии.

4. Педагогика как наука. Несмотря на то, что вопросы воспитания и образования так же стары, как стар мир, тем не менее педагогика, как наука, начала развиваться сравнительно недавно, не более полутора столетий тому назад, а научная педагогическая система создается в сущности только в наше время. Не удивительно поэтому, что и теперь многие не считают педагогику самостоятельной наукой: одни указывают на ее зависимость от других наук и склонны признать педагогику прикладной философией или даже прикладной психологией; другие отмечают неопределенность ее достижений и отсутствие специфического метода; третьи относят педагогику целиком к области искусства, полагая теоретически невозможным существование научной педагогики, и т.д.

Что такое наука — вопрос, на который надо дать ответ, чтобы решить вопрос о том, наука ли педагогика. Ведь разнообразие суждений и зависит в конечном счете от того, что каждый понимает науку по-своему.

Наука — система точно проверенных знаний, — примем это наиболее простое определение. Говоря о знании, мы имеем в виду знание точное, проверенное, обнимающее собою как существенные признаки явлений, так и различные между ними соотношения. Научная работа и состоит в описании явлений, их классификации и

установлении между ними различных зависимостей, иными словами — в накоплении научных «знаний».

Является ли с этой точки зрения педагогика наукой? Конечно. Сущность педагогики — в воздействии на людей с определенной целью. Способы этого воздействия описываются, классифицируются педагогикой, стремящейся к точному, проверенному знанию; устанавливаются различные взаимоотношения, из которых некоторые являются бесспорным достижением науки, а другие являются лишь рабочей гипотезой, ожидающей своего подтверждения или опровержения.

Не нужно смешивать педагогику, как науку, с педагогической практикой. Как во всякой практике существует значительный элемент искусства, будь то химическая, медицинская или экономическая практика, так и в обыденной работе педагога необходимо это искусство. Но отсюда далеко до того вывода, который иногда делается: педагогика — искусство.

Педагогика принадлежит к числу практических дисциплин. У нее есть своя определенная область — воспитание и образование. Никакая другая наука на эту область не претендует. Эти положения совершенно бесспорны, и их не может поколебать не раз высказывавшееся соображение, что педагогика опирается на ряд других наук. В таком же положении находятся все практические науки: медицина, агрономия, различные технические науки.

Из числа наук, являющихся опорой педагогики, в первую очередь укажем на педологию и психологию. Использование данных педологии для детского, отроческого и юношеского возрастов, их оценка с педагогической точки зрения являются основной научной работой для всякого педагога, имеющего дело с дошкольным и школьным возрастами; для работника просвещения во внешкольной области существеннейшее значение имеют общая психология и психология социальная (коллективная); известное значение имеет медицина, в особенности для патологической педагогики (дефективные и отстающие дети); наконец, при решении целого ряда вопросов и прежде всего важнейшего вопроса о постановке цели воспитания и образования, педагогу-теоретику необходимо иметь философскую и социально-политическую подготовку.

Остановимся на перечисленных науках несколько подробнее. В первую очередь мы указали на педологию. Педология, как было уже указано выше, есть наука о развитии ребенка от рождения до взрослости, о развитии психическом и физическом. Она изучает биологию и психологию развивающегося человека. Педагогика берет этот материал и педагогически учитывает его для выработки методов воздействия на физическую и психическую сторону ребенка в определенных целях. Так, медицина получает материал от анатомии, физиологии и психологии человека, исследует патологические отклонения и изучает способы воздействия на организм человека в целях его возвращения к нормальному, здоровому состоянию.

Сказав, что педагогика опирается на педологию, мы тем самым сказали, что педагогика опирается на физиологию (и вообще биоло-

гию) и психологию детского возраста. Поэтому говорить специально о физиологии и психологии детства нет необходимости. Но об общей психологии мы должны сказать, так как по отношению к взрослым мы учитываем прежде всего ее данные, так же как и данные социальной психологии. Значение медицины для патологической педагогики также совершенно очевидно. Не то приходится сказать о философской и социально-политической подготовке. Этот вопрос ставится по большей части совершенно неправильно, почему мы должны в нем разобраться детальнее.

Из числа философских дисциплин бесспорно необходима диалектическая и формальная логика: дидактика в значительной мере опирается на нее. Для уяснения исторического развития педагогических идей огромное значение имеет изучение истории научного мировоззрения, понимаемой не в смысле традиционной истории философии, а в смысле очерка основных этапов, эпох в развитии науки или наук. <...>

Педагог работает в обществе и для общества. Его деятельность направляется требованиями того класса (или тех классов), который в настоящий момент правит государством. Воспитание и образование есть подготовка будущих, а также настоящих граждан для общественной деятельности. Поэтому школы, как элементарные, так и высшие, никогда не были, да никогда и не будут, пока существует государство, вне политики. Да и сами школы представляют собою небольшие общественные организации. Поэтому современная педагогика находится в теснейшей связи с науками общественными. Современное государственное право, его история и происхождение; история общая и данной страны; наука о труде и структуре современного общества — таковы общественные науки, к которым во многих случаях должен обратиться педагог-теоретик. <...>

5. Методы педагогики, как науки. <...>

До самого последнего времени педагогика пользовалась *дедукцией*, как основным методом для достижения педагогических выводов. Несомненно, что и теперь некоторая роль для дедукции, как педагогического метода, осталась, в особенности на основе индуктивного педологического исследования. Но все сильнее и сильнее внедряется в педагогику индукция с типичными для нее наблюдением и экспериментом. Мы обращаем внимание читателя на то, что мы говорим здесь не о методах практической педагогики, а о методах педагогики как науки, — иными словами, о *методах изучения педагогического процесса*. <...>

Благодаря введению в педагогику систематического наблюдения и эксперимента, основным методом современной педагогики становится метод естественно-научный. Общая схема этого метода такова. Сперва исследуются путем *наблюдения* факты, они описываются и классифицируются; если исследователь ставит своей целью найти какое-либо новое отношение, новую зависимость или закон, он создает *гипотезу*, которая проверяется или *экспериментом* или повторным, при новых условиях, наблюдением. На основе этого экспери-

мента или повторного наблюдения исследователь решает — была верна его гипотеза или же не верна. В первом случае он приходит к новому *обобщению* или даже к *закону*, который он стремится приложить к ряду аналогичных явлений чисто дедуктивным путем.

Педагогическое наблюдение может производиться совершенно аналогично педологическому, и те же основные приемы могут быть применены и здесь. <...>

И самым характерным методом является собственно *эксперимент*, т.е. когда то или другое явление создается или вызывается самим экспериментатором, причем условия, в которых оно протекает, видоизменяются согласно целям экспериментатора, а результаты, если это возможно, измеряются.

Задача эксперимента в педагогике — испытать различные педагогические способы воздействия на тело и психику объекта воспитания и образования, признать целесообразными одни, отвергнуть другие. Эксперимент возможен в различных педагогических областях: и в вопросах теории воспитания и образования, и в дидактике, и даже в вопросах организации народного образования (опытные школы, детские сады, школы для взрослых и т.п.).

Эксперимент, в последнее время получивший свое широкое применение в виде так наз. «тестирования», дает возможность установить нормы педагогического воздействия, т.е. его «стандарты». Развитие тестирования в педагогической практике современной школы (в особенности школы северо-американской) знаменует переход к научному обоснованию педагогики в ее конкретных приложениях.

Наблюдение и эксперимент, внесенные в педагогику сравнительно недавно (во второй половине XIX столетия), оживили педагогическую работу, и одним из симптомов этого оживления нужно считать появление курсов Меймана, Лая и др. под названием «Экспериментальная педагогика», где, впрочем, соединяются обычно вместе экспериментальная педология и экспериментальная педагогика.

Далеко менее совершенными методами являются методы, основанные на самонаблюдении: или собираются сведения о своем детстве и детстве других лиц, или просто исследователь ставит себя на место ребенка и *воображает*, как тот или другой педагогический прием воздействует на психику воспитанника. Оба эти метода таят в себе одну и ту же опасность искажения взрослым детской психики. <...>

7. Значение среды. <...>

Человек в значительной мере является продуктом среды. Тысячью способов среда влияет на него, формируя его внешний и внутренний облик, и в особенности сильно подпадают под влияние среды дети с их подражательностью, с мягкостью и гибкостью психики. «Бытие определяет сознание», — это положение Маркса здесь применимо, как нельзя более.

Влияние *физической среды* проявляется самым разнообразным образом. Влияют климат, окружающая природа, количество света и тепла, характер квартиры и ее местоположение (в городе, большом

или маленьком, деревне или селе и т.п.), пища и одежда, условия сна, течение дня (труд, игра, отдых), болезни и т.д. Некоторые педагоги придают значение влиянию даже почвы, воздуха, воды, растений и животных, погоды и пр. Так, Лай пишет: «Свойства почвы, климат, вода, воздух, свет и тепло, растения и животные являются постоянными возбудителями, действующими на развитие тела и души воспитанника». В подтверждение этого взгляда многими исследователями приводятся числовые данные, выражающие зависимость между различными естественными факторами и физическим и психическим состоянием ребенка.

Наблюдается зависимость между временем года и увеличением роста и веса, мускульной силой и вниманием (психофизической энергией, по Лаю). Сопоставив данные различных исследователей (Лобзина, Шюйтена, Маллинг-Ганзена, свои собственные), Лай приходит к следующим выводам: «1) Силы, которые определяются как внимание (Шюйтен), психическое восприятие (Лобзин), психофизическая энергия (Лай), дают масштаб восприимчивости и работоспособности учеников и представляют волну, падающую в марте и апреле, а еще более в июле и октябре; 2) мускульная сила, внимание, психическое восприятие и психофизическая энергия как будто понижаются в первой половине года и повышаются во второй». По исследованиям Маллинг-Ганзена, наибольшее увеличение роста бывает весной, увеличение же веса происходит в обратном отношении. Подобные же исследования производились относительно внимания в течение дня, относительно детской усталости и работоспособности в течение того же промежутка времени, относительно влияния солнечного света на мускульную силу в течение года и относительно многих других факторов. В нашем изложении нам еще придется вернуться к результатам этих *педологических* исследований и учесть их педагогически в различных местах курса. Пока достаточно лишь указать на влияние естественных условий на физическое и психическое состояние ребенка. Само собой разумеется, эти же условия влияют и на взрослых, конечно, не в той мере, как на детей.

Чрезвычайное влияние имеют также квартирные условия. Жилища темные, тесные, в которых живут скученно и грязно, оказывают губительное действие на детей и на взрослых. <...>

В зависимости от питания и квартирных условий дети состоятельных родителей развиваются лучше, чем дети бедных родителей. Это так самоочевидно, что вряд ли требует каких-либо иллюстраций. Конечно, и физически и умственно дети буржуазии, как показывают многочисленные исследования, в общем сильнее детей пролетариата.

Педагогические выводы, которые следует сделать на основании вышеприведенных данных, ясны. Педагог всегда должен точно знать условия жизни своих учеников, воспитанников или слушателей, учитывая их при своей педагогической работе. Следует требовать лучших материальных условий для пролетарского населения, ибо от этого зависит успех этой работы. Школа, в противовес антигигиеничес-

ким условиям жизни современного пролетариата, — должна быть просторна, светла, тепла: нужно, чтобы хоть здесь отдыхали дети от ужасных условий домашней жизни. Конечно, это только паллиатив, — полное разрешение вопроса будет возможно только после победы пролетариата во всем мире. <...>

Коснемся теперь *среды социальной* в тесном смысле слова, или, иначе, социальных факторов воспитания. К числу этих условий относится прежде всего семья, в которой живет воспитываемый, родная или чужая — безразлично, школа и вообще вся окружающая общественная жизнь, с людьми, городами и деревнями, учреждениями и обществами.

Вот эта социальная среда и создает психический и культурный облик человека, внушая ему убеждения, верования, знания, суеверия, формируя его мировоззрение и давая ему практические умения и навыки. Мы не будем здесь говорить о роли школы, оставляя рассмотрение ее в самом широком понимании до соответствующей главы книги, так же как и о роли других воспитательных и образовательных учреждений. Нам достаточно пока только констатировать нахождение школы и названных учреждений среди социальных факторов развития человека. Остановимся прежде всего на семье.

Нет необходимости говорить о чрезвычайном влиянии *семьи*. Семья влияет на человека в самый поддающийся всяческому воздействию возраст. Она закладывает в душе ребенка ряд черт, часто неизгладимых во всю жизнь. Первые моральные оценки, первые общественные убеждения, даже убеждения политические черпает юный гражданин в своей семье. <...>

Роль социалиста-педагога и здесь, как и в случае физической среды, это — роль исследователя, во-первых, а во-вторых, своим примером, организацией нормальной среды в своей социалистической школе бороться с тяжелыми и вредными с классовой точки зрения влияниями социальной среды. И еще — это уже вне теоретической педагогики — бороться за создание новой социальной среды, т.е. за социализм и коммунизм. <...>

Павел Петрович Блонский (1884—1941 гг.)



Павел Петрович Блонский, ученый-педагог с мировым именем, ученик профессора философии и психологии Г.И. Челпанова, родился в 1884 г. в Киеве. Он начал свою трудовую деятельность с работы учителем в лучших московских гимназиях. Круг его научных интересов постоянно расширялся: от лингвистики, логики, философии к педагогике и образованию. Он полагал, что именно педагогика является ключом развития человека, практической деятельностью и средством трансляции культуры. Вслед за Песталоцци П.П. Блонский сравнивал образование с лестницей, позволяющей живущим в бедности и нищете людям подняться и освоить все этажи жизни общества.

В предреволюционные годы П.П. Блонский много писал и печатался. Яркие и самобытные работы молодого автора привлекали внимание педагогической общественности, вызывали огромный интерес. Статьи и книги этого периода были посвящены дошкольному воспитанию, философии, методам научного исследования, национальному воспитанию, психологии, истории педагогики. Однако, именно в этот период он формулирует свою научную позицию: только принимая активное участие в повышении образовательного уровня народа, он, как ученый, сможет претворить в жизнь свои научные подходы и идеалы.

После Октябрьской революции П.П. Блонский оказался изолированным от обеих борющихся сторон. Так, в декабре 1917 г. он резко выступил против забастовки учителей, начатой Всероссийским учительским союзом, подчеркивая, что прекращение работы школы ведет к незащищенности детей, к включению их в политическую борьбу. С другой стороны, П.П. Блонский негативно относился к прожектерским идеям части сотрудников Наркомпроса, которые заявляли, что с отмиранием государства отмирает и школа, а следовательно, необходимо приступить к поиску новых путей обучения и

воспитания детей, а не «латать дыры» старой школы. Ученый обратился с письмом к правительству, в котором изложил свое мнение по поводу безответственных и опасных действий наркомпросовских чиновников. В результате он оказался без работы, без средств к существованию и с таким обострением туберкулеза, что врачи опасались за его жизнь.

В начале 1920-х гг. П.П. Блонский становится одним из лидеров новой школы и педагогики. Член научно-педагогической секции Государственного ученого совета, он вместе с Н.К. Крупской и С.Т. Шацким создает ГУСовские программы, в основу которых закладываются прогрессивные педагогические идеи начала века. Опираясь на опытно-экспериментальную работу, П.П. Блонский написал учебник для начальной школы «Красная зорька», который вызвал восторженные отклики учителей. Значительное внимание ученый уделял и научным разработкам. Можно утверждать, что под влиянием идей П.П. Блонского, изложенных в монографиях «Реформа науки» и «Трудовая школа», формировались многие подходы педагогической науки.

Как и в начале своей научной деятельности, П.П. Блонский не мыслил себя только кабинетным ученым, он полагал, что теоретические разработки должны опираться на практический опыт и обязательно проверяться в практической деятельности. С этой целью он создает в Москве высшее педагогическое учебное заведение — Академию социального воспитания, проводит курсы для учителей, опытно-экспериментальную работу в школах. По свидетельствам современников, П.П. Блонский был самым читаемым автором, с которым не мог сравниться ни один педагог того времени.

К середине 1920-х гг. центр интересов ученого все больше смещался к педологии и психологии, так как он полагал, что образование без опоры на физиологию, психику ребенка, социализирующие факторы среды — малоэффективно. Только антропологическая педагогика, по мнению П.П. Блонского, может стать важным инструментом развития ребенка, приобщить его к достижениям мировой культуры.

Одним из первых П.П. Блонский осознал разрыв между передовыми учителями, работавшими прежде всего в опытно-показательных учреждениях, и массовой педагогической практикой, где царило убожество мысли и дела, насильственно внедрялись непонятые учителями новые идеи, где командовали чиновники от педагогики. Уже к началу 1930-х гг. Единая трудовая школа стала уступать место далеко не лучшим образцам старой гимназии. Такие изменения были в глубоком противоречии с научно-педагогическими подходами П.П. Блонского. Поэтому он отказался от участия в научно-педагогической секции ГУСа, в 1931 г. прекратил работу в Академии социального воспитания и сосредоточил свои усилия на разработке теоретических проблем педологии и психологии. После постановления ЦК от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» началась неприкрытая травля ученого, за ним сохранили небольшую лабораторию в Институте психологии, лишив фактически возможности издавать труды и выступать перед массовой аудиторией.

После его смерти 15 февраля 1941 г. имя П.П. Блонского долго не упоминалось ни психологами, ни педагогами, а труды более 20 лет пролежали в спецхране, и к ним фактически не было доступа педагогической общественности.

П.П. БЛОНСКИЙ

ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ НОВОЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ¹

Будущего нет: оно делается нами.

Л. Толстой

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. <...> 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. <...>

2. Основной принцип новой школы

Но сначала установим общий принцип нашей школы, как места воспитания детей народа. Воспитывать возможно двояким путем. Первый путь — внушение. Гюйо* определяет воспитание как внушение, и старое воспитание было не чем иным, как организованным внушением ребенку известных взглядов и привычек со стороны государства и школы. <...> 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. <...>

Поэтому воспитание посредством внушения не только неправомерно, как отказ от создания автономной личности, но и непрак-

¹ Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. М.: Педагогика, 1979. С. 39—85.

тично, 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 нем 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 ребенка. В школе ребенок не учится, но упражняется в самостоятельных занятиях. Школу надо мыслить как самостоятельную трудовую детскую общину, как прообраз грядущего идеального социального строя.

3. Воспитание логического мышления

В чем же состоят занятия ребенка? Жить — это значит познавать действительность и преобразовывать ее. Методы познания и труда — два основных предмета школы. <...> Вот почему, если согласимся, что задача школы — давать цельное знание, то мы должны навсегда отказаться от дробления школьного дня на отдельные уроки, школьной программы — на отдельные предметы. Школьный день — это сплошное, без искусственных подразделений на уроки, упражнение ребенка в методах познания и труда.

Но что это значит? <...>

Первые уроки в нашей школе совпадают, по идее, с уроками номенклатуры у Монтессори, только проходят они в более естественной обстановке. Дети собрались в школе, они заинтересованы всем, доселе им невиданным, и учитель говорит: «Дети, давайте пойдем рассматривать школу!» Учитель показывает им все, что есть интересного в школе, и ежесекундно слышатся детские вопросы: «что это?», к которым постепенно присоединяется и учительское «что это?». Так одновременно дети знакомятся со школой, обогаща-

ют язык и учатся подводить свое отдельное конкретное восприятие под зафиксированное в слове общее понятие. А учитель вводит эту гурьбу детей во все новые уголки школьной жизни, приносит им все новые вещи, и дети постепенно начинают привыкать к нему. Но вот все вещи оказались наваленными в кучу, надо привести их в порядок, и дети практически выучиваются классификации и, тем самым, умеют подводить свои понятия под родовые. Конечно, чем меньше поправок учителя, педантичной любви его к системе, чем естественнее вытекает все это из самой жизни детей, их стремления узнать, что это, как называется, и принести разбросанное в порядок, тем лучше. *Называть и классифицировать должно быть не знанием детей, но привычкой их.* <...>

На наших первых уроках мы живем названиями предметов, т.е. именами существительными. Мы научаемся делить предметы на одушевленные и неодушевленные, на такие, каких только один, и такие, каких много (понятия индивидуальные и общие, имена собственные и нарицательные), мы дойдем даже до различения предметов умственных от вещественных. Но мы идем дальше. Мы начинаем в наших предметах отыскивать различные качества (имена прилагательные) и сравнивать однокачественные предметы друг с другом (степени сравнения). Точно так же поступим и с обозначением известной деятельности. <...>

Итак, познание вещей, логика и грамматика пока совпадают. Ребенок, знакомящийся с новой обстановкой в школе и вникающий в детали вещей, при активном отношении к ним, не затруднится всем этим. В этом нет ничего, что было бы сверх сил ребенка, и вся первая половина школьного курса вполне свободно может быть этому посвящена: приучать называть, классифицировать, находить специфические недостатки. Только, повторим еще раз, как можно меньше педантизма и полное устранение теоретичности: приучить называть, классифицировать, находить специфические признаки должны ребенка его собственные любознательность (как это называется?), глаза и руки (что это? как бы не ошибиться!), и сделают они это лучше всего тогда, когда ребенок заинтересован новым предметом или деталями своей работы. Так постепенно ребенок привыкает образовывать логически совершенные понятия, ясные и определенные.

Вторую половину школьного курса составляет умение делать из наблюдений правильный вывод. Как же развивается в детях умение делать выводы? Первое, на что обращается внимание детей, это на то, что необходимо к чужим словам относиться критически и непременно всегда, когда возможно, проверять их. <...> Прежде всего надо воспитать в ребенке привычку критически относиться к чужим сообщениям. <...>

Ребенок наблюдает чуть ли не с первых дней рождения, и вырабатывать в нем надо привычку лишь к преднамеренному, не случайному наблюдению. Эта привычка может выработаться, лишь когда ребенок жизненно заинтересован в наблюдаемых явлениях, т.е. когда он или любит их, или работает над ними: личный труд и преднамерен-

ное наблюдение неразрывно связаны. Поэтому, забегая вперед, скажем, что воспитание преднамеренного наблюдения живой природы невозможно без ухода за своими растениями и своими животными, воспитание наблюдения свойств неживой природы невозможно без коллекционирования и работы над определенным материалом, воспитание наблюдения человеческой среды невозможно без активно любовного участия ребенка и школы к жизни этой среды. Если все это есть, тогда нет необходимости в искусственных средствах возбуждения преднамеренной наблюдательности в ребенке. Она образуется сама собою, как естественное следствие интересов ребенка.

Итак, в ребенке уже выработана привычка к личному, преднамеренному наблюдению. Но его наблюдения слишком скороспелы, он склонен к поверхностным обобщениям. И вот здесь-то и начинается самый длительный период: научить ребенка, что только то обобщение правильно, которое основано на открытии причинной связи. Эта причинная связь между явлениями надежнее всего открывается посредством эксперимента, и, лишь когда опыт невозможен, приходится довольствоваться простым наблюдением. Отсюда следуют следующие положения, которым следует научить ребенка: 1) не спеши с выводом, т.е. не верь и себе; 2) исследуя что-либо, собирай как можно больше соответствующих фактов; 3) собрав обильное количество однородных фактов, ищи, в чем они сходны и какое явление предшествует им всем; 4) попробуй произвести опыт, могут ли быть они без этого явления. Всего четыре положения, но минимум год должен пойти на то, чтобы ребенок привык жить ими и никогда уж с ними не расставаться. <...>

Итак, во время второй половины школьного курса дети должны усвоить следующее: 1) не всякому слуху верь, а по возможности проверяй; 2) не верь и себе, не спеши; 3) подумай, как найти, почему это так; 4) поищи, с чем это всегда связано; 5) попробуй расстроить эту связь. Материал, на котором усваиваются эти правила, — то, что жизненно заинтересовало ребенка в его действительности. Учитель — критик ученика, добродушный, с долей юмора, указывающий всегда, какое правило нарушено, и воодушевляющий, хотя бы личным участием, к новой работе над материалом. Так школа prepares образование критически мыслящей личности — единственно подлинного интеллигента.

4. Воспитание точности языка

В своей программе логики мы пропустили еще одну категорию человеческой мысли — отношения. Усвоение ее происходит совместно с изучением языка. В первую половину курса ученик уже различает слова, обозначающие предмет и его качество и действия, знает и словесное обозначение различных степеней качества и различных групп предметов. Это было как бы введением в изучение языка. Но, собственно говоря, изучение живой речи начинается лишь теперь. Оно связывается с записью учеником своих наблюдений. <...>

Наблюдение всех возможных отношений в пространстве и времени между предметами в то же время, при записи этих наблюдений, выяснит нам и функцию предлогов и изощрит нас в утилизировании этой трудной для детей функции. В связи же с знакомством с предлогами мы получим представление о закономерности, некотором образии в изменении предметных слов, т.е. начнем сознавать сотрудничество склонения с предлогом, однородность их функций. <...>

Наша единственная цель — на первых порах приучить ребенка *уметь пользоваться предлогом как средством для точного выражения отношений предметов*. Но так как управление слов дается детям с большим трудом, то на часто делаемых детьми ошибках против языка выясняется закономерная связь данного предлога с данной именной формой, т.е. ребенок упражняется в пользовании падежами на самом поучительном для него материале.

Наша задача — приучить ученика уметь пользоваться падежами для точного выражения своих мыслей, *помочь овладеть падежами как синтаксической категорией, чтобы падежи, со смысловой стороны, стали до некоторой степени ощутимы для чувства языка у ребенка*. Но, я подчеркиваю, что речь идет о пользовании падежами в живом предложении, об умелом выражении посредством их реальных отношений, но отнюдь не о познании, не об изучении их — последнее, конечно, недоступно ребенку и даже вредно, так как подобное теоретизирование может и затемнить чувство падежей у ребенка. <...>

Мы учим ребенка правильным названиям и точным формулировкам. И больше ничего: *уметь точно называть предметы, их качества и действия; уметь правильно пользоваться предлогами и падежами, а также глаголом* (и знать смысл, придаточных предложений). Больше ничего. Но это гораздо больше того, что обычно под этим понимается. В этом ключ к овладению языком. Это так страшно много, что на это уйдет, поскольку речь идет о грамматике, весь школьный курс, все четыре года. И такая грамматика в школе так же необходима, как необходим для ребенка навык точно выражаться. <...>

5. Психологическое обоснование программы

Воспитание в ребенке умения выражать свои впечатления, классифицировать их и находить отличительные признаки в наблюдаемых явлениях (первые годы) и (в следующие годы) воспитание в нем умения наблюдать, т.е. отыскивать связь между явлениями, и точно и кратко формулировать словами выводы из своих наблюдений — задача столь очевидно важная, что, кажется, нет надобности обосновывать необходимость ее. Уметь мыслить и выражать свои мысли кратко и точно — одна из первых необходимостей для человека. Сомнение может возбудить другой вопрос — насколько все эти упражнения доступны и интересны для детей. Мы, не колеблясь, решаем этот вопрос положительно.

Упражнения в номенклатуре, по нашему мнению, соответствуют естественному интересу ребенка спрашивать, при первом знакомстве с новыми явлениями, о названии их. Мы приурочили поэтому эти упражнения к первым шагам ребенка в школе, новой еще для него, и к первым общениям ребенка с учителем, с которым и прежний мир становится во многом отношением новым. Если школьная жизнь сама по себе будет давать новые впечатления, показывать или новое или с новой стороны, упражнения в номенклатуре вызовутся голосом самого ребенка. <...>

Наблюдение явлений по вопросам: что? что делает? какое? — соответствует естественному развитию детской апперцепции, как оно определяется исследователями детской психологии (маленькие дети воспринимают главным образом, отдельные предметы; в следующий период обращают внимание на действия их; затем стадия отношений и, наконец, стадия качества — самая поздняя). Таким образом, наши упражнения — содействие естественному развитию ребенка и, по Мейману, лучшее средство для воспитания его апперцепирования воспринимаемых явлений. Лишь анализ деталей, качеств предметов будет затруднять ребенка, но то обстоятельство, что мы наблюдаем главным образом *отличительные* признаки, благодаря которым предмет выделяется среди других однородных предметов, трудность анализа качеств сводит к минимуму. Вопросы же о деятельности и свойствах того предмета, которым ребенок заинтересован, вполне естественные в его устах. Таким образом, совершенно свободно вырабатываются у ребенка привычка и умение относить наблюдаемое явление к определенному классу и указывать отличительный признак его, т.е. привычка и умение образовывать логически совершенное определение наблюдаемого явления.

Но насколько удовлетворяют условиям детской психологии задачи на отношения? По данным этой психологии, ребенок в этом возрасте (10—13 лет) останавливает внимание преимущественно на отношениях между вещами. Вот почему все это время ребенок оперирует с категорией отношения, изучая пространственные, временные и причинные отношения между наблюдаемыми вещами. Итак, наши задачи вполне оправдываются психологией ребенка. Оказывается, что ребенок в этом возрасте и сам по себе склонен интересоваться, главным образом, пространственными и временными отношениями, и мы, таким образом, лишь содействуем естественному развитию детской апперцепции, детского восприятия. <...>

Пожалуй, сомнение может быть вызвано еще вопросом, насколько двенадцатилетний мальчик способен к наблюдению над причинными отношениями. Потребность в таком наблюдении у него, конечно, есть и притом в большой мере: вопрос «почему?» слышится у ребенка, во всяком случае, не реже, чем у взрослого. <...> Важно только то, чтобы школа обратила исключительное внимание на совершенствование ребенка, как познавателя причинных связей между явлениями; до каких же пределов это совершенствование может быть доведено, зависит уже не от нашего желания, но от сил самого ребенка. А мы должны лишь

знать, каким путем, какими приемами и советами воздействовать на совершенствование детского наблюдения, и этот путь в соответствующей главе я и пытался указать. Итак, наши упражнения и доступны для детей, и соответствуют их естественным потребностям.

6. Математическое воспитание

Мы настаивали на том, чтобы в ребенке непременно развились привычки и умение кратко и точно выражать словами выводы наблюдения. Мне кажется, нет нужды доказывать, что краткость и точность — добродетели речи. Но в этом отношении наиболее идеальной является математическая речь. Вот почему мы должны воспитать в ребенке привычку и умение выражать, по возможности, все свои наблюдения в математической форме. <...>

Нелепость школьной математики происходит, по моему мнению, от того, что она изучается в школе как предмет, между тем как она должна изучаться исключительно как метод познания и технический язык. В описываемой нами школе с самых первых шагов, хотя бы при знакомстве с предметами и, особенно, при классификации однородных предметов ребенок привыкает считать предметы. Это постоянно от него требуется, и так, вполне наглядно, ребенок беспрестанно упражняется в счете. Таким образом, все время в школе ребенок приучается все свои наблюдения выражать в математической форме математическим языком. <...>

Итак, счет познаваемых и делаемых предметов в связи с всевозможными упрощениями в технике этого счета, упрощениями, базирующимися на понятии десятка, и измерение предметов — вот занятия первых лет в нашей школе: *считай и измеряй все, что хочешь узнать и сделать*, — вот что дадут ему эти знания. *Привычка и умение формулировать числами отношения между наблюдаемыми явлениями* — вот что должно быть вынесено учеником из его занятий в течение последних лет пребывания в народной школе. Итак, еще раз повторим, арифметика в начальной — средство точного познания наблюдаемых вещей; ее функция однородна отчасти с функцией языка — стимулировать к точному познанию и давать возможность точно выражать полученные из опыта выводы (математические задачи должны рождаться из ручного труда или индуктивных исследований ребенка и быть записью этих исследований). Иными словами, речь идет не столько об обучении математике, сколько о математическом воспитании детского ума. Математика должна быть не отдельным учебным предметом, но средством воспитания познающего жизнь ума.

7. Человеческая общественно-трудовая жизнь как центральный предмет новой школы

<...> Определив усвоение ребенком *методов* познания, мы спросим теперь о *предмете* познания.

К ответу на этот вопрос мы уже отчасти подготовлены. Школа должна дать ребенку цельное знание; она, как мы говорили, должна отказаться от конгломерата обособленных друг от друга учебных предметов. Поэтому предмет познания ребенка — вся окружающая его действительность, как нечто целое: взор ребенка направляется на окружающую природную и общественную среду, образующую единое целое, в центре которого находится ребенок.

<...> Для него сперва среда реально существует лишь как та семья, в которой он растет. Школа и улица (если мы будем иметь в виду городского ребенка) являются первыми расширениями окружающей ребенка среды. Впоследствии, крайне постепенно и медленно, расширяющийся кругозор ребенка охватит и весь родной город, и всю родную страну, и весь культурный мир, и всю вселенную. Но это будет очень не скоро. Таким образом, ребенок — наблюдатель окружающей его и постепенно расширяющейся для него действительности. Стремясь все время конкретизировать наши проекты, мы приблизительно скажем, что школа, семья и улица или родная деревня — предмет изучения ребенка в течение первых школьных лет, город (уезд, область) и родина — предмет последних лет. Так как, таким образом, программа изучения среды определяется главным образом местными условиями, о единообразии содержания ее не может быть и речи по отношению к различным местностям, так как ясно, что в различных местностях ребенок получает из среды и разный материал для своих наблюдений и выводов. <...>

Один из самых ужасных недостатков современных людей это то, что в них очень мало человечности. Мы поразительно не чутки к чужим переживаниям и слишком безучастно относимся к людям. Мысль о заработке и связанных с ним преимуществах заняла так много места в сердце, что остальному в этом малогуманном сердце негде поместиться. В 1917 г. после рождения Христа наш ближний свободно может умереть от голода или тоски среди миллиона своих братьев, и они, если он не «их», не заметят этого; в 1917 г. после рождения Христа ряд стран предается огню и мечу. И именно школа сейчас в слишком малой степени мастерская человечности; в ней слишком мало говорят человеку о человеке, в ней совсем не слышать о братстве людей. И когда читаешь планы школьной реформы даже самых прогрессивных педагогов с их нынешним увлечением естествознанием, ручным трудом и гражданским воспитанием, испытываешь щемящее чувство тоски по поводу оскудения наших педагогических идеалов: неужели идеал школы — воспитание квалифицированного рабочего и «баварского» гражданина? Неужели школа только средство для целей капитала и бюргерского государства? Неужели даже в школе человек не самоцель?

<...> Будущая народная школа должна быть ярко гуманитарной школой, школой человечности в полном смысле этого слова. Ее задача — создать чуткого к человеческой жизни человека, человека, который хотел бы и умел бы видеть жизнь своих братьев. Она должна человеку говорить о человеке. Если угодно, можно будет этот пред-

мет называть географией, понимая под последней изучение того, как в различных местах на земле живут люди; можно его также называть родиноведением, так как в начальной школе это будет изучением родины, но самое правильное название — человековедение.

Мы много раз, говоря о методах познаний, упоминали о том, что ребенок только то может хорошо наблюдать, в чем он жизненно заинтересован. Позиция *бесстрастного* наблюдателя человеческой жизни очень мало способствует познанию этой жизни. Действительный интерес к ней и зоркое внимание пробудятся у ребенка лишь тогда, когда он втянется в активное участие в окружающей его человеческой жизни. <...> Только тот знает человека, кто интересуется им; интересуется же им тот, кто живет с ним вместе и любит его. Психология говорит нам, что основа практического, жизненного знания людей — симпатическое подражание, симпатия, и, таким образом, активная любовь к людям и стремление стать участником в их жизни будут стимулами, побуждающими нашего ребенка наблюдать жизнь людей и быть чутким к ним. <...>

Келльнер был прав, когда писал учителю: «Поистине день, когда твоя школа приглашает новых учеников, есть праздничный день. И потому оденься в праздничную одежду и с радостным, праздничным лицом прими в классе, по-праздничному убранном, твоих учеников, как отец, — и они долго будут помнить это первое впечатление». Учитель вводит робеющих новых учеников в жизнь школы; он показывает им класс и все, что есть в нем интересного; рассказывает о себе, своем деле, своей школе, о ее порядке и о прежних учениках; ведет их с собой на свои занятия в старшее отделение, школьную мастерскую или школьный сад. Он показывает новым ученикам работы прежних и говорит, как они над этим трудились. <...> Целый новый мир, масса совершенно новых впечатлений уносится ребенком каждый день в семью, и ребенок все время только и твердит о «нашей интересной школе». Эта школа не набрасывается на ученика с учебой, она из самого присматривания ребенка к школе делает учебный предмет. Новые понятия, новые слова усваиваются ребенком: как это называется? какое оно? что оно делает? — целые недели стоят в классе эти вопросы. <...>

Дети приходят в школу из семьи. Семья и ее жизнь — вот следующий наш предмет. <...>

Учитель не самодержец над чужими детьми. Вместе с рассказами детей об их жизни в семье в школу входит и влияние семьи. Не только ученик узнал школу, но и учитель узнал семью ребенка, а для успеха его работы это необходимо. Вместе с тем он с детьми идет в эту семью. <...> И родители видят благо школы, которая отныне источник светлой жизни и для них. Они также начинают говорить о школе и ценить ее. Родители и вообще все домашние могут приходить в нашу школу; вместе с детьми они говорят о семье, и жизнь отцов делается школьнику ближе. Мать рассказывает свои затруднения, свое горе и свою редкую радость и дома с ребенком продолжает начатый разговор. Семья и школа тесно сливаются. Правда, в семейной жизни есть много

скрытого и тяжелого, и сомнительно, удобно ли в классе затрагивать все это. Конечно, учитель должен обладать тактом и помнить, что главная задача — ввести ребенка в жизнь *нормальной* семьи. И пока школа будет оторвана от семьи ребенка, эта семья будет права в своем недоверии или равнодушии к работе школы.

В собственных рассказах и рассказах товарищей, в дополнениях родителей и вставках учителя семейный мир ребенка предстает перед ним в новых чертах. Ребенок словно заново открыл его: теперь и отец, и мать, и домашние, и соседи с их жизнью — как бы новые существа для него, спаянные с ним связью понимания. Сколько совершенно новых представлений и новых слов! Как обогатились глаза, мысль и речь ребенка! Все с новых и новых точек зрения познает ребенок явления мира в семейной среде, располагает их по известным рубрикам и классифицирует. Сегодня, например, ведется разговор на тему «заботы матери», завтра — «болезни ребенка», послезавтра — «старинные вещи в семье». Выбор темы определяется не только педагогическим значением ее: она должна, по возможности, намечаться самими детьми». <...>

Третий круг — квартал в городе или родная деревня. Тем опять бесконечное множество: улица в различные времена года и дня, продавец газет и разговор о газете, потребительская лавка, почта, церковь, сберегательная касса, сапожник, рабочий клуб, трамвай и т.п., — словом, все, что есть на нашей улице; деревенская улица, в церкви, на кладбище, волостное земство, кооператив, шоссе, поле, лес, луг, река и т.п. без конца, все, что видит глаз учителя и ученика в деревенской жизни. И снова масса новых впечатлений, новых слов, нового материала для упражнения в категориях и классификации, а вскоре за этим и в анализе пространственных, временных и причинных отношений. Мы не станем излагать нашей программы далее, это будет уже обычная программа родниоведения. Отметим лишь, что анализ причинных отношений удобнее начинать с отношений простейших, т.е. не общественных, а в природе, но по нашему плану начало анализа причинных отношений как раз совпадает с отделами «за городом» или «около деревни» (т.е. в природе) в нашей программе материала для анализа.

Итак, природа не изгоняется из нашей школы, но она в этом начальном периоде обучения изучается лишь в ее отношении к человеку, как предмет человеческого труда и как окружающая человека среда. Ребенок изучает ее, работая в школьном саду и ухаживая за школьными животными, собирая классные коллекции и обрабатывая сырой неодушевленный материал, совершая экскурсии в поле, лесу или у реки, наблюдая метеорологические явления хотя бы на улице. Таким образом он узнает природу или как предмет человеческого труда, или как ту естественную среду, которая окружает человека. С этой точки зрения простой внимательный взгляд ребенка даже только из окна класса может очень многое его научить.

Последний круг — родина и родной народ. Народная школа должна дать ребенку национальное воспитание. Это не значит, что человек

должен замкнуться исключительно в круге национальных интересов. Нет, впоследствии средняя школа введет ученика в общечеловеческую культуру. Но, по нашему мнению, путь к общечеловеческой культуре лежит через национальное воспитание, и расширение человеческого «я» должно происходить концентрическими кругами. И именно круг национальных интересов — то, чем завершается элементарное образование. Это национальное воспитание состоит не в тенденциозном навязывании школьнику идей господствующей политической партии, что, как партийная пропаганда, в педагогическом отношении абсолютно недопустимо и что является, конечно, не национальным, но политическим воспитанием, но в сближении ребенка умом и сердцем с родиной, в живом познании ее. Наш идеал, чтобы слова: *Волга, Днепр, Висла, Урал, Северный край, Крым* и т.д. — не были для ребенка лишь словами, но живыми, яркими, интересующими его представлениями; чтобы великоросс, литвин, татарин и т.д. захватывали его своею жизнью, как сыновья родной ему России; чтобы его волновало все, что происходит в России. <...>

8. Генетический метод как единственный способ органического развития сознания детей

Итак, мы изложили уже метод и предмет народной школы: метод — активное и заинтересованное логическое мышление, предмет — человеческая жизнь. И учитель — не учитель в обычном смысле слова, но лишь руководитель и спутник: он руководит *собственными* исследованиями детей, он спутник *их* путешествий в человеческую жизнь. Неестественно, если учитель, более знающий, старший, устраняется от руководства слабыми умами малознающих детей, но также неестественно, если в классе работает, учит учитель, а дети пассивны.

Но при руководстве учителя, конечно, его представление об идеале играет огромную роль. Ведь именно он намечает цель, которую дети, под его руководством, достигают своими силами. Однако нужно, чтобы его цель соответствовала детским силам. Нужно, чтобы та истина, к открытию которой учитель наставляет детей, была доступная детям истина. И мне кажется, современное обучение — сплошное нарушение этого правила. Дело в том, что наша истина, истина взрослых людей, не есть истина для ребенка; наша истина его умом не приемлется, он может ее заучить, но не в состоянии ее осознать; истина ребенка — иная истина.

Мир для ребенка и мир для ученого — совершенно различные вещи. Наш мир — мир атомов и движущейся земли, огромных небесных светил и бесконечного неба; наш мир — создание нашей критической мысли. Мир же ребенка — непосредственно воспринимаемая действительность. Соответственно этому наша истина — истина мышления, мысль, лишенная противоречий; а истина ребенка — то, что он воспринимает. Поэтому все то, что узнает ребенок о вселенной и природе из нашей науки, чуждо ему, мертво для него. <...>

Ребенок есть существо развивающееся, и воспитание есть развитие. Развитие — определенный процесс, имеющий исходную точку и цель. Цель воспитания — развитие мысли ребенка, исходная же точка — его наличное сознание, более близкое к сознанию дикаря, нежели к нашему. И наша ошибка в том состоит, что, поглощенные вопросом о цели воспитания, мы забыли, из чего должны исходить. Обучать ребенка — это значит не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей, иными словами, не навязывать ему нашего мира, созданного нашей мыслью, но помогать ему перерабатывать мыслью непосредственно очевидный чувственный мир.

То, что я предлагаю, носит в педагогике определенное название: это — генетический метод. Ребенок как бы повторяет историю, генезис науки. Все время ребенок приучается к тому, чтобы мыслью проверять данные своих восприятий, иными словами, открывать или создавать мир так, как строила его наука. Наши уроки — ряд открытий, делаемых ребенком, и это то единственное, что действительно может сделать нашу истину живой, пережитой и осознанной для ребенка истиной. <...>

В начале школьного курса мы наблюдаем видимое нами небо так, как воспринимаем его, т.е. как небесный свод. Время от времени мы следим за движением Солнца; мы научаемся называть звезды и узнаем главнейшие их движения. Словом, у нас образуется нечто вроде первобытной астрономии, и в то же время мы постепенно создаем небесный глобус. История географии, например путешествие Магеллана и ряд рассказов других путешественников, внушает нам мысль о земном глобусе: земля — шар. В тот момент, когда ребенок понял иллюзию, состоящую в преуменьшении размера отдаленных предметов, воображаемое воздушное путешествие даст ему взгляд на земной шар как небесное тело. Теперь перенесем все с небесного глобуса на земной, и мы станем понимать последний, ибо его круги — проекция найденных на небе. Таким образом, мы уже подходим от Птолемеевой системы к Коперниковой: Земля, небесный шар, вращается, ее движение аналогично движению Венеры. Шаг за шагом, с помощью самых первобытных приборов, следя за небом и движениями Солнца, Луны и Венеры, мы перерабатываем нашу картину мира. <...>

Генетический метод мало известен в России, тогда как в Америке и Германии он имеет много горячих приверженцев. <...> Я утверждаю, что наши верования, литература и искусство слишком далеко отстоят от психологии деревенского ребенка. Его душа живет, скорее всего, в старине. Вот почему и надо дать ему в руки старинную религию, литературу и искусство. Ведь это нелепо же: знать утверждения психологов, что детское искусство близко к примитивному искусству, и навязывать ребенку современную живопись, не знакомя его с примитивной, в которой и мы сами находим столько красоты. <...>

Итак, мы должны при обучении ребенка все время помнить, что детское сознание ближе к народу и старине, нежели к нам. Вот почему исходная точка обучения — детское, народное и старинное научное и художественное творчество. Далее, мы должны при обучении также все

время помнить, что обучение есть развитие *имеющегося* у ребенка сознания. Вот почему обучение ребенка — процесс переработки складывающейся у него критической мыслью данных его первобытного сознания. Но эта критическая мысль ребенка органически вырастает из его души, и без ясной наивной картины неба, мы видели, нет возможности самому воссоздать современную картину неба, как, насколько мне кажется, без наивной христианской морали не может вырасти автономное моральное сознание, но лишь или мораль успеха, или мораль дельца. Словом, все, что мы до сих пор говорили, может быть выражено следующей формулой: *без генетического метода нет органического развития детского сознания*. Выражаясь проще, скажем: если ребенок не мыслил и не чувствовал, как ребенок, не изжил близкого к нему старинного и народного творчества, он не будет впоследствии самостоятельно мыслить и чувствовать, как взрослый.

Укажу в заключение еще на одно преимущество генетического метода. Ребенок сердцем и мыслью спаивается с историей родной культуры. В будущем он тогда, наверное, не вандал по отношению к ней. Он крепко-накрепко связан с народом, ибо, хотя он стал выше народа, но он — питомец его и создает это. Генетический метод, как мы его понимаем, дает опору образованному человеку, делает для него родину действительно родиной его духа и внушает ему уважение к народу. А ведь, сознаемся, мы, без сомнения, любим родной народ, но уважаем ли мы его, знаем ли мы его ценность как творца? Наш воспитанник, воспитанник историй родной культуры, не сможет не уважать ее.

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, как ребенок овладевает методами познания окружающей его человеческой и естественной среды, постепенно и органически преобразовывая свое примитивное, наивное сознание до ступени научного логического мышления, мы уже говорили. Теперь переходим к вопросу о том, как овладевает ребенок методами труда.

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 пла-

чевна. 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. <...>

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 жадности делиться. 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. <...>

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 множество. <...>

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. <...>

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 скучными таблицами на стенах и учителем — нечеловеком, делает все для того, чтобы нагнуть на ребенка тоску. Та форма преподавания, которая практикуется ныне, как бы нарочито придумана для того, чтобы испугнуть у ребенка настроение и не дать ему цельного впечатления.

Мы должны решительно восстать против вопросо-ответной формы обучения. Прежде всего она приучает детей не думать: бойкий урок, состоящий из вопросов учителя и ответов ученика, есть сплошная подсказка учителя, и если ученик хоть на минуту задумается, учитель, словно беда случилась, спешит с «наводящим» вопросом. <...>

Дорожите цельным впечатлением ребенка, его душой 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. Путь 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 навык. 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. <...>

Ребенок приучается к эстетическим оценкам и привыкает делать красивое. Его класс украшен, грязные стены заполнены картинами, полочками с лепкой и целыми сценами, старые парты прикрыты; весной и ранней осенью в классе цветы и зелень, да и зимой класс, по возможности, декорирован хотя бы елочными ветками и бумагой. Тетради детей украшены их рисунками, и перед началом урока дети обязательно приводят себя в порядок. На праздники они дарят друг другу подарки. Иногда после уроков дети вместе с учителем ходят по измам и вносят и в крестьянские семьи кроху поэзии: пение, музыку, рассказы. И как будет любить население такую школу!

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. <...>

В современной школе слишком много шума; либо учитель, либо дети все время говорят. Учитель, как несчастный, 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 приходящие 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. <...>

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 свинцовою пылью? Ребенок замечает незаметный героизм и сам становится понемногу таким, может быть, самым сильным героем, героем в мелочах. <...>

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 неодухотворенной, 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. <...>

Любите не школу, а детей, проходящих 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 жить. 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 вопросо-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 и для учителя.

1917 г.

Елена Паркхерст (1887—1973 гг.)



Всю свою долгую жизнь известный американский педагог Елена Паркхерст посвятила пропаганде идей свободного воспитания. Ее имя неразрывно связано с разработанным ею методом организации школьного обучения *Дальтон-план*.

Е. Паркхерст родилась в 1887 г. в провинциальном городке Дьюранд (шт. Висконсин, США). После окончания средней школы в 1904 г. начала работать учительницей в начальной сельской школе. Затем она поступила в Висконсинский государственный учительский колледж и в 1907 г. выполнила дипломную работу (в результате которой ей была присвоена степень бакалавра) в знаменитом Колумбийском университете. Е. Паркхерст продолжала свое образование в Европе в Мюнхенском и Римском университетах. В Риме она встретила с Марией Монтессори, что значительно повлияло на ее дальнейшую судьбу.

Затем Е. Паркхерст с 1911 по 1915 г. преподавала в педагогических колледжах — сначала в Такоме, а затем в своем родном Дьюранде. Уже в это время она разработала так называемый лабораторный план учебной работы в школе, применить который смогла лишь через 8 лет в одной из школ Долтона.

Е. Паркхерст поддерживала тесные отношения с М. Монтессори и фактически была ее официальным представителем в США, возглавляя в 1917—1918 гг. колледж М. Монтессори по подготовке учителей в Нью-Йорке.

В 1918 г. лабораторный план был применен в одной из школ небольшого городка Долтон в штате Массачусетс и с этого момента за ним закрепилось название «*Дальтон-план*». Наиболее эффективно *Дальтон-план* был применен в Нью-Йоркской частной школе, которую Е. Паркхерст возглавила в 1920 г., и бессменным директором которой являлась до своего выхода на пенсию в 1942 г.

В основе Дальтон-плана лежало представление о том, что учащиеся смогут значительно лучше и быстрее овладеть содержанием образования в том случае, если у них имеется интерес к предмету и если они будут осваивать его в своем темпе. Учащиеся школы разделялись не на классы, а на «лабораторные бригады», каждая из которых заключала с руководством школы ежемессный «контракт» на изучение определенного учебного материала, и в конце этого срока бригада отчитывалась о выполнении работы. По завершении одного контракта бригады могли перекомпоновываться. Исходя из этого, школа представляла собой не набор классных комнат, а систему лабораторий, где ученики самостоятельно или в бригадах могли заниматься по своему плану.

Несмотря на очевидное усложнение системы учета выполнения тех или иных работ, эффект обучения оказался весьма значительным, а воспитательное значение собственной ответственности учащихся при постановке и выполнении учебных задач вообще трудно переоценить.

В 1922 г. Е. Паркхерст опубликовала работу «Обучение по Дальтон-плану», которая принесла мировую известность ей и ее системе. Книга была переведена на множество иностранных языков, неоднократно переиздавалась. В результате уже в 1928 г. в Голландии появилась первая в Европе школа, работавшая по Дальтон-плану, а затем такие школы были открыты практически во всех странах Европы. В настоящее время в мире насчитывается более 1000 Дальтон-план школ.

В 1942 г. Е. Паркхерст оставила пост директора школы, защитила магистерскую диссертацию в Йельском университете и последние три десятилетия своей жизни посвятила популяризации идей свободного воспитания, уважения к ребенку и его интересам, признания самоценности детства. Она вела популярные педагогические передачи на радио и на телевидении, выступала на различных съездах и конференциях.

Умерла Е. Паркхерст в 1973 г. в г. Нью-Милфорд, шт. Коннектикут.

Ниже приводится фрагмент знаменитой работы Е. Паркхерст, единственной переведенной на русский язык, — «Воспитание и обучение по Дальтонскому плану», вышедшей в СССР, где эта система стала популярна и широко применялась в средней школе.

Е. ПАРКХЕРСТ

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ПО ДАЛЬТОНСКОМУ ПЛАНУ¹

Принципиальное обоснование Плана

Старая школа является проводником культуры («готового опыта»), тогда как новый тип школы ставит во главу угла личный опыт. Дальтонский Лабораторный План намечает путь, примиряющий эти оба течения, и помогает осуществлять задачи старой и новой школы.

¹ Паркхерст Е. Воспитание и обучение по Дальтонскому плану: Пер. с англ. М.: Новая Москва, 1925. С. 19—32.

Ознакомление с культурными достижениями — одна из форм опыта и, как таковая, является существенным элементом самой жизни, которую не может игнорировать школа. Но все это возможно лишь тогда, когда школа, как целое, будет реорганизована и сможет функционировать в качестве общественной единицы — общества, главной особенностью которого явится свобода развития каждого индивидуума.

Идеальная форма свободы — не распушенность и еще менее того не недисциплинированность. Ребенок, который делает «все, что ему вздумается» — несвободен. Наоборот, тогда он легко превращается в эгоиста, становится рабом дурных привычек, совершенно неспособным к жизни в обществе. Для ребенка необходимы условия, дающие выход его энергии, чтобы он рос гармонически развитым, ответственным существом, сознательно участвующим в совместной жизни с ему подобными. Дальтонский Лабораторный План создает условия, он направляет энергию ребенка на самостоятельную организацию его занятий и на выполнение собственных предначертаний. Лабораторный План дает ребенку умственную и моральную свободу, которая играет такую важную роль в физической жизни ребенка и так существенна для его физического благополучия. Антиобщественные качества и поступки, в конце концов, являются ничем иным, как плохим приложением энергии.

Свобода поэтому — первое принципиальное основание Дальтонского Лабораторного Плана. Ребенку должна быть предоставлена полная свобода без перерывов заниматься каким бы то ни было предметом, который его захватил; когда он заинтересован, его умственные силы обостряются, становятся более способными справляться со всякими трудностями, возникающими в процессе его работы. При новом плане нет звонков, ничто не говорит ученику, что вот наступил час, когда надо бросить интересное занятие и перейти к другому предмету и к другому учителю. Это избавляет от напрасной траты энергии. Обычные условные перемены предметов — потеря времени и сил, и потому неэкономны. Пока ребенку не предоставляется возможность воспринимать знания его собственным темпом, он никогда ничего не изучит основательно. Свобода — это собственный темп ребенка. Темп кого-нибудь другого — для него рабство.

Второй принцип, лежащий в основе Дальтонского Лабораторного Плана — кооперация или, как я предпочитаю называть это, взаимодействие в жизни групп. Одно место в книге д-ра Джон Дьюи «Демократия и воспитание» (*Democracy and Education*) прекрасно определяет эту мысль. «Задача демократического воспитания, — говорит он, — это не только сделать индивидуума интеллигентным участником жизни его непосредственно касающейся группы, но и способствовать такому постоянному взаимодействию между различными общественными группировками, чтобы ни один отдельный человек, ни одна экономическая группа не могли бы считать возможным существование вне связи с другими группами и людьми».

При старой педагогической системе учащийся может жить и большей частью живет вне своей группы; соприкасается с ней лишь тог-

да, когда он вместе с товарищами должен проходить по одному и тому же умственному пути, называемому школьной программой. Вследствие этого ребенок легко становится антиобщественным, и это свойство по окончании школы переносит в жизнь. Такой ученик может даже быть «интеллигентным участником» жизни своего класса. Но демократическое воспитание требует кое-чего большего. Настоящая социальная жизнь — не просто общение между людьми, это — кооперация и взаимодействие. Школа отражает социальный опыт — продукт общественной жизни — лишь в том случае, если все ее части или группы находятся в тех близких отношениях, в той взаимной зависимости, которая вне школы связывает вместе отдельных людей и целые народы.

Дальтонский Лабораторный План создает такие условия, пользуясь которыми ученик невольно действует, как член общественной группировки. Он принимается этой общественной группировкой или изгоняется из нее в зависимости от того, насколько его действия и поведение общественны или нет. Этот закон действует в школе так же, как и среди взрослых. Чтобы быть действенным, закон не должен быть навязан извне — это неписанный кодекс, возникающий сам собой в атмосфере общности, которой живет известная общественная единица.

Ценность жизни в обществе заключается, главным образом, в том, что каждый отдельный индивидуум сознает, что он, как член этого общества, является соработником, ответственным перед целым и за целое.

Это является важной проблемой в школьном быту. Жизнь школы должна быть так организована, чтобы ни ученик, ни учитель не могли изолироваться, чтобы каждый вносил свою долю, принимал положительное участие в активностях и затруднениях всех других. Немало учителей в школе каждое утро надевают определенную личину, как какое-нибудь пальто. За стенами школы у этих людей есть человеческие интересы и привлекательные стороны, которые они не осмеливаются проявлять с детьми, чтобы не поколебать своего авторитета. При Дальтонском Лабораторном Плане нет места для такой выставки воображаемого авторитета. Это сдерживающий авторитет, а не воспитательный. Он не способствует порядку, а, наоборот, провоцирует беспорядок, он противоречит самому взгляду на школу, как на живую общественную единицу.

Равным образом, с точки зрения учащихся, у ребенка, подчиненного неограниченному авторитету и неподвижным правилам и предписаниям, не может развиваться социальное самосознание — прообраз социального опыта, необходимого, как подготовка к жизни взрослого. В смысле приобретения знаний — старая школа играет такую же роковую роль, как и в области социального воспитания. Никогда ребенок не может взяться добровольно за то, чего он не понимает. Выбор его игр и занятий определяется ясной оценкой собственных возможностей получить максимум наслаждения. Когда ответственность за выбор ложится на ребенка, ум ребенка действует как могучий микроскоп, — он разглядывает и взвешивает каждую

сторону проблемы, на которую он должен натолкнуться, чтобы довести дело до конца. При таких же свободных условиях и в области школьных занятий ум ученика будет действовать совершенно так же. Дальтонский Лабораторный План определенно ставит перед учеником задачу, намечая тот идеал, который должен быть достигнут. Дальше ребенок может справиться с вопросом так, как считает нужным, своим методом и своим темпом. Ответственность за результаты работы развивает не только потенциальные интеллектуальные силы ребенка, но также и его способность суждения и его характер.

Но для того чтобы он мог выполнить этот воспитательный процесс, чтобы он стремился самого себя воспитывать, ребенку должна быть дана возможность познакомиться с поставленной перед ним задачей во всем объеме. Выиграть скачку может лишь тот, кто видит, куда ему нужно прийти. Поэтому в начале школьного года перед учеником должна быть развернута вся предстоящая ему 12-месячная работа. Это поможет ему разобраться в плане, намеченном для его обучения. Тогда только он будет в состоянии решить, какой путь ему избрать, что делать каждый месяц, каждую неделю, как справиться со всей работой до конца вместо того, чтобы слепо подвигаться вперед, не зная, куда и зачем. Как может ребенок без ясного представления о целях и средствах заинтересовываться работой и желать ее выполнить? Как может педагог ожидать положительных результатов от своей работы, если он не старается изучить психологию ребенка? Как для преподавателя, так и для ученика очень важно охватывание работы в целом. Воспитание и обучение в конце концов — коллективное дело. Успех или неудача и учителя и ученика теснейшим образом связаны между собой.

Дети, точно так же, как и взрослые (если бы мы только в это поверили!), учатся путем приспособления средств к поставленным целям. Что делает ученик, когда на него, как в Дальтонском Плане, возлагается ответственность за исполнение такой-то и такой-то работы? Инстинктивно он старается отыскать лучший метод для выполнения работы.

Выбрав план, он пытается действовать в соответствии с ним. Если окажется, что его схема не подходит для его цели, он бросает ее и пробует что-нибудь другое. Позднее ему может показаться полезным стыковаться с товарищами, занятыми подобным же делом. Совместное обсуждение помогает ему уяснить собственные мысли и свой план действий. Законченная работа — блестящее доказательство успеха. Она включает все, что он думал и чувствовал и пережил за время работы. Это настоящий реальный опыт. Это известное культурное приобретение в процессе индивидуального развития и коллективных взаимоотношений. Так школа становится жизнью.

Подобный метод воспитания и обучения не только возбуждает глубокий интерес и развивает высшие способности учащегося, — он также учит как соразмерять затрачиваемое усилие с достижением. В книге о принципах войны генерал Фош говорит: «Экономия сил состоит в том, чтобы все имеющиеся налицо силы в одно и то же время бросать на один пункт».

Также, чтобы ребенку было легче справиться с проблемой работы, необходимо дать ему возможность, концентрировать все силы на предмете, который захватил его интерес в известный момент. Тогда он не только выполнит больше работы, но и сделает ее лучше. Дальтонский Лабораторный План позволяет ученикам распределять и учитывать свое время и тратить его в зависимости от их нужд.

«Секрет воспитания, — говорил Эмерсон*, — это уважение к учащемуся. Не вам выбирать, что ему надо знать, что ему делать. Это уже выбрано и определено, и он сам хранит ключ к собственной тайне. Ваше вмешательство и давление, и ваши обильные указания могут только помешать ему, выбить его из его колеи. Уважайте ребенка. Терпеливо ждите нового творения природы. Природа любит аналогии, но не повторения. Уважайте ребенка. Не навязывайте ему своего старшинства. Но нарушайте его одиночества».

Я слышу уже хор возражений: не думаете ли вы, что нужно покончить со всякой дисциплиной? Неужели вы хотите отдать маленького ребенка в жертву его собственных маленьких страстей и капризов, и эту анархию вы называете уважением к ребенку? Мой ответ: уважайте ребенка, уважайте его самым серьезным образом, но уважайте и самих себя. Будьте товарищем его мыслей, другом его дружеских отношений, поклонником его добродетелей, но не укрывателем его грехов. Ребенок делает всяческие попытки объяснить самого себя, вызвать помощь и согласие в окружающих. Беден его язык, и нет у него еще навыка выражать свои мысли, не совсем ясные ему самому, — но ребенок замечает, что если не сейчас, не в этом месте, то где-то в другом доме или городе есть учитель, который может дать в его руки правила и орудия для осуществления его желаний. Счастлив ребенок с определенным интересом, с мыслью, которая приводит его в восхищение, переносит его то в пустыни, то в города, — он фанатик идеи. Пусть он борется за нее плохо или хорошо, в хорошей или дурной компании. В процессе борьбы он встанет в ряды борцов за истину.

Разве нельзя оставить людей в покое и пусть они наслаждаются как хотят? Вы стараетесь сделать из другого человека копию вас самих. Разве одного такого недостаточно?

Как часто мы жертвуем гениальностью учащегося, неизвестными возможностями во имя спасительного однообразия. Не лучше ли, чтобы зрелый возраст — продолжение отрочества, сохранил естественность юности; такие характеры готовы к героическим поступкам. Как тяжело смотреть на людей, которые благодаря их воспитанию могут видеть, но не в силах действовать.

«Я люблю мальчиков — царей улицы и площадок для игр, — мальчиков, которые, как мухи, имеют право на вход повсюду — в лавки, на фабрики, в арсеналы, собрания, в толпу; мне хотелось бы, чтобы совершенно естественно они могли входить куда угодно, без денег, не зная даже цены им, не обращая ничего внимания, не заставляя никого настораживаться, — могли бы наблюдать все подробности, слышать все реплики “в сторону”. От них нет тайн — они

знают все, что происходит в пожарной команде, они знают цену каждой машины и каждого пожарного, знают как работать на машинах и охотно пробуют всякую работу; они знают каждый паровоз на железной дороге, они сумеют поддаться к машинисту, проехать с ним, попробуют управлять паровозом, когда он идет в депо. Они повсюду, потому что это их веселит; и не знают даже, что какая-нибудь выставка животноводства или пожарное депо для них такая же школа, как час тому назад был класс арифметики.

Они отличают настоящее от подделки не хуже любого химика. Они замечают ваши слабости по вашему взгляду и поведению, задолго до того, когда вы открываете рот; высказывают свое мнение о вас с быстротой молнии. Они не делают ошибок, в них нет педантизма, они всей душой верят в опыт».

Вот этот-то опыт — социальный и индивидуальный — и стремится Дальтонский План дать в стенах школы. Принципы, так красочно изображенные Эмерсоном, лежат в основе Дальтонского Плана. Это путь — и мне кажется единственным путь — сделать школу такой же привлекательной, оказывающей такое же воспитательное слияние, как игра, и создать тип бесстрашного, гуманного существа, как идеал человека.

Поскольку свобода неразрывная часть этого идеала — я всячески стараюсь, чтобы мой план не превратился в стереотип, годный для всякой школы повсюду.

Если принципы, лежащие в основе плана, сохранены, — на практике план может быть изменен в зависимости от условий, в которых находится школа, и от взглядов преподавательского персонала. Поэтому я не считаю возможным ни перечислить предметы, которые необходимо включить в программу, ни указывать нормы, которыми бы измерялись достижения учащихся. Менее всего я бы желала регулировать живую струю общественности. Поэтому я повторяю, что программа каждой школы должна изменяться в соответствии с потребностями учащихся; и это не следует забывать даже в школах, имеющих специальные задания (напр., подготовка к университетским экзаменам). Пока педагогический мир не осознал, что школьная программа далеко не является главной проблемой жизни общества, мы, наверное, еще долго будем мешать развитию нашей молодежи, подходя к ней не с того конца.

В наше время мы слишком много думаем о программах и недостаточно о самих живых мальчиках и девочках. Дальтонский План, конечно, не панацея от всех бед учебы. Это скорее путь, приближающий учителя к пониманию проблемы детской психологии, а для учащегося подход к вопросу «как учиться». Дальтонский План ставит диагноз школе на языке, понятном мальчикам и девочкам. Трудности предметов касаются учащихся, а не учителей. Школьная программа это только наше техническое пособие, средство к цели. Объект воздействия — мальчики и девочки.

В условиях, царящих в обычной, среднего типа школе, не может свободно проявляться энергия этих мальчиков и девочек. Вся слож-

ная организация имеет в виду педагога; она должна помочь учителю справляться с встающими перед ним вопросами. Для меня же настоящая проблема воспитания — это проблема не учителя, а проблема учащегося. Все затруднения, волнующие учителя, есть результат неразрешенных затруднений учащихся. Когда исчезнут затруднения учащихся, не будет их и у учителей; но это наступит лишь если весь школьный механизм будет перестроен и приспособлен к нуждам ученика; теперь же ребенок «не успевает» и работает в состоянии постоянного нервного напряжения, потому что ему приходится использовать организацию, чуждую ему по духу и форме.

Первая задача: устраним все препятствия, которые мешают ученику взяться за разрешение вопроса о методах собственного образования. Только он сам знает, в чем его настоящие затруднения, и если он не научается с ними справляться, то научается их скрывать. До сих пор наша система воспитания и обучения касалась лишь поверхностно энергии ребенка. Теперь мы должны попробовать освободить естественные силы ребенка во всей их полноте. Поможем проявлению этих жизненных сил и привлечем их к делу воспитания. Но к этому мы не придем, выполняя за ученика его работу. Единственный правильный путь — это создать условия, при которых ребенок мог бы делать свое дело. Гармония между учеником и учителем — вот что необходимо, чтобы избежать тех эмоциональных конфликтов, которые являются худшими из всех недостатков старой школы.

Опыты с Дальтонским Лабораторным Планом показали, что он благотворно влияет на детей как в умственном, так и в моральном отношении. Везде, где проводился план — неурядицы прекращались, исчезал беспорядок. Сопротивление процессу обучения, порождаемое в ребенке старым негибким школьным механизмом, постепенно слабело; более того, оно сменялось активным интересом и деятельностью, поскольку ребенок получал свободу и мог выполнять программу по-своему. Свобода и ответственная работа были главной причиной чудесного превращения.

Короче говоря, задача Дальтонского Плана — синтез. Он указывает простой и доступный подход к тому, чтобы школа, как целое, начала функционировать в качестве общественной единицы. Условия школьной жизни и работы учащихся — главные действенные факторы в окружающей их среде, а подходящая среда способствует моральному и умственному росту. И не сами по себе выполняемые школьные задания, а социальный опыт, связанный с ними, способствует росту. Таким образом, Дальтонский План переносит центр тяжести с предметов программы на то, как ребенок живет, когда выполняет свою работу и как он действует как член общества. Общая сумма этих переживаний-опытов определяет его характер и его познания.

Сергей Иосифович Гессен (1887—1950 гг.)



Сергей Иосифович Гессен, широко известный философ и педагог на Западе, до совсем недавнего времени был неизвестен на своей родине. Он родился в г. Усть-Сысольске (ныне Сыктывкар) в семье ссыльного студента-медика, ставшего впоследствии видным деятелем партии кадетов. Первые репрессии С.И. Гессен познал будучи еще гимназистом в петербургской гимназии за участие в нелегальном «Северном союзе учащихся средней школы». Лишь в 1905 г. он сдал экзамен на аттестат зрелости и уехал за границу, где получал образование в Гейдельбергском и Фрейбургском университетах. В 1914 г. С.И. Гессен, сдав магистерский экзамен, занимает место приват-доцента в Петроградском университете, читает там лекции по новому для того времени курсу — истории педагогики и одновременно преподает в гимназиях логику, психологию, педагогику.

С большой надеждой на демократические преобразования в стране он воспринял Февральскую революцию, опубликовал ряд статей, в которых писал о трудностях становления подлинной демократии («Политическая свобода и социализм», «Свобода и дисциплина» и др.), однако дальнейшие события показали, что спокойно заняться наукой и преподаванием в центре становится невозможным. С.И. Гессен переехал в Томск, где вначале возглавил кафедру философии и педагогики, а затем стал деканом историко-филологического факультета университета. В Томске же были опубликованы отдельные фрагменты его фундаментального философского труда «Основы педагогики». В конце 1921 г. С.И. Гессен эмигрировал за границу.

Авторитет С.И. Гессену как ученому придало полное издание его книги «Основы педагогики» (1923 г.), переведенной затем на многие европейские языки. Это позволило ему стать одним из зачинателей общественно-

педагогического движения русской эмиграции. Его волновала судьба детей, заброшенных в чужие страны, судьба родного языка и русской школы, судьба российского учительства в эмиграции. При его непосредственном участии шли сложные процессы становления русской зарубежной школы, создания профессиональных объединений учителей, студентов, ученых, становления педагогической журналистики.

Наиболее целостно и систематично педагогические взгляды С.И. Гессена изложены в «Основах педагогики». Подзаголовок книги — «Введение в прикладную философию» подчеркивает, что разработка педагогических проблем идет в русле идей Э. Канта, Г. Риккерта, П. Наторпа. В отличие от педагогов, занимающихся разработкой «экспериментальной педагогики», С.И. Гессен предложил кантианский подход к определению предмета и задач педагогики с точки зрения аксиологического подхода, т.е. с точки зрения философского учения о природе ценностей, прежде всего «подлинных», «вечных» ценностей культуры. Поэтому философско-образовательная система С.И. Гессена может быть расценена как культурологическая, а если иметь в виду историзм, то как культурно-историческая.

По мнению С.И. Гессена, педагогика как прикладная философия должна выражать содержание культурной жизни человека и его эпохи. В культуре он различал три слоя: образованность, гражданственность и цивилизацию. За каждым из этих слоев стоит свое содержание культурной жизни. Так, образованность включает науку, искусство, нравственность, религию; гражданственность — право и государственность, цивилизация — экономику и технику. Эти ценностные слои изучаются различными отделами философии, а каждой философской дисциплине, как бы прикладной ее частью соответствует особый раздел педагогики: логике — теория научного образования, этике — теория нравственного образования, эстетике — теория художественного образования и т.д. Так, считал С.И. Гессен, происходит взаимосвязь философии и педагогики, образования и культуры.

Одной из главных философских проблем педагогики С.И. Гессен называл целеполагание. Провозглашая приоритет духовных ценностей культуры, С.И. Гессен рассматривает образование как культуру личности, как процесс приобщения человека к ценностям науки, искусства, религии, нравственности, права, экономики, которые выступают как цели-задания. С.И. Гессен выстраивает иерархию целей-заданий, куда входят частные цели постижения ценностей отдельных отраслей культуры, и более общие — такие как образование «рыцарей Духа», образование, ведущее «к свободе», укоренение в личности жажды творчества и т.д.

Образовательный процесс С.И. Гессен понимал, как духовное созревание личности на основе внутренних закономерностей. Такое понимание привело его к разработке классификации психического развития ребенка, которую, по его мнению, необходимо учитывать при структурировании системы образования, его содержания и методов. Он выделил три ступени социализации и образования личности, в основе которых лежит нравственное созревание растущего индивида — ступени анонии, гетеронимии и автономии.

Ступень анонии «беззакония» — это период дошкольного образования, в котором ведущей является игровая деятельность. Ступень гетеронимии «чужезаконности» — это период школьного образования, когда идет активный

процесс познания социальной жизни, ее законов и требований. С.И. Гессен разработал целостную теорию школы, единой и трудовой, в центре которой стоят интересы личности, реализуемые через практическую деятельность, в процессе которой познается культурная жизнь человечества. Он выдвинул идею трехступенчатой единой школы, построенной на тройной дифференциации, обеспечивающей единство многообразия. Так, в начальной школе пропедевтический курс строится на родоноведческой (краеведческой) дифференциации, в средних классах на психологической дифференциации, учитывающей целостность и своеобразие характеров, способностей, интересов, на старшей ступени — на профессиональной дифференциации, вбирающей многообразие конкретных профессий, которые целостно отражают культурное содержание социальной жизни.

Научное знание С.И. Гессен рассматривал как важнейшее средство образования, которое вводит личность в мир культурных ценностей. Поэтому для формирования научно развитого человека, считал С.И. Гессен, необходимо приобщение его ко всем пяти ветвям научного метода — естественно-научному, математическому, философскому, филологическому и историческому.

Важнейшим средством социализации подрастающего поколения С.И. Гессен называл школьное самоуправление, которое должно помочь организации в школе широкой общественной жизни учеников в различных формах — союзах, кружках, литературных объединениях и т.д. Все это, по его мнению, должно способствовать в период «гетерономии» сложному процессу становления личности, овладения ею законами окружающего мира.

С 1936 г. С.И. Гессен переехал в Польшу, преподавал в ряде высших учебных заведений, в том числе и в Варшавском университете. С 1945 г. он жил в Лодзе, где заведовал кафедрой педагогики в университете, читал курсы педагогики, истории философии, философии образования и права. С.И. Гессен скончался 2 июня 1950 г.

С.И. ГЕССЕН

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ¹

<...>

Глава IV

Ступень гетерономии, или Теория школы.

Идея трудовой школы

Вступая в школу, ребенок переходит из мира инстинктивных связей и привязанностей, составляющих обстановку семьи, или из атмосферы играющего хора, составляющей существо детского сада, — в мир внешне урегулированной общины. Скрепляющим началом в

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. М.: Школа-пресс, 1995. С. 122—134.

этом новом мире является уже общий труд и подчинение общему закону. Общий труд предполагает преследование каждым определенных устойчивых целей, т.е. дифференциацию работы. Подчинение общему закону, без чего немыслима дифференциация труда, предполагает наличие определенных прав и обязанностей. В этом смысле *переход к школе есть переход от естественной ступени аномии к ступени внешнего, общественного принуждения, или к гетерономии. Это есть как бы переход от природы к праву. И потому в отношении нравственного образования задача школы сводится по преимуществу к воспитанию правового чувства и общественного сознания в человеке.* Но гетерономия, знаем мы, ценна не сама по себе, она есть переходная ступень к автономии, как и право, будучи своего рода искаженным долженствованием, свое достоинство и значение черпает из чистого, в нравственности являемого долженствования. Поэтому в школе так же должна предчувствоваться высшая ступень автономии, как в правильно организованном детском саду должен был просвечивать будущий совместный труд и общий закон школы. *Образование в школе должно быть организовано так, чтобы в нем ясно просвечивала будущая цель образования личности к свободному самоопределению.* <...>

Творчество включает в себя способность мужественного и неуклонного преследования устойчивых и, вообще говоря, отдаленных целей. Поэтому урок, т.е. работа, направленная на осуществление таких устойчивых и отдаленных, но другими поставленных целей, является необходимой переходной ступенью на пути от игры к творчеству. Прежде чем осуществлять поставленные себе самим цели, человек должен научиться вообще самостоятельно осуществлять цели деятельности, хотя бы эти цели и были предписаны ему другими. Но именно потому, что урок не есть высшая ступень деятельности, но все свое достоинство и смысл черпает от превышающей его ступени творчества, он должен быть организован так, чтобы служить переходом к творческой работе. В его гетерономии должна также предчувствоваться будущая автономия, как аномия игры должна была быть пронизана будущей гетерономией урока. Плохо организованные уроки воспитывают людей, которые всю свою жизнь только и умеют, что осуществлять другими предписанные цели, т.е. ремесленников, или чиновников. *Правильная организация урока сводится, напротив, к тому, чтобы, делая уроки, ребенок учился чему-то высшему, чем урок. Как же пронизать урок творчеством? Для разрешения этой задачи прежде всего необходимо, чтобы цели урока, хотя они и предписываются ученику учителем, были всегда таковы, как будто ученик их сам себе поставил. Поэтому они должны быть понятны ученику, очевидны в своем значении, с интересом и охотой им усвояемы.*

Иначе говоря, они должны быть близки ученику, или конкретны. В младшем возрасте это означает, что они должны носить по преимуществу жизненно-практический характер. Для детского ума, как и для ума первобытного человека, близко и конкретно то, что может быть немедленно пущено в ход для удовлетворения жизненных потребностей. По времени мы прежде всего действующие, а не по-

знающие существа. И потому вначале только то знание близко и понятно, которое полезно нам в нашем действии. Наше знание возникло из утилитарных потребностей, и правильная педагогика должна повторить этот путь, которым шло все человечество в целом. Совершенно верно говорит Дьюи: «Преподавание арифметики не является конкретным только потому, что пользуются щепками, бобами или точками; между тем, если ясно восприняты употребление и свойства числовых отношений, идея числа конкретна, даже если пользовались одними цифрами». «Когда мышлением пользуются для какой-нибудь цели, хорошей или низкой по значению, оно конкретно; когда им пользуются просто как средством для дальнейшего мышления — оно абстрактно». Конечно, «полезное» ребенка не есть всегда «полезное» взрослого человека. Жизненные потребности ребенка включают в себя и его игры и его удовольствия, почему правильнее говорить не столько об утилитаризме, сколько о прагматизме детского мышления. Но как бы то ни было мы научаемся раньше ценить знание и понимать его, когда пользуемся им практически. Только с расширением нашего жизненного кругозора привыкаем мы мыслить абстрактно, т.е. искать знания ради самого знания. Работа трудовой школы в том именно и состоит, что она считает необходимым исходить из этого прагматического интереса ребенка к знанию и к искусству. Отсюда следует необходимость применяться при постановке уроков к окружающей ребенка жизненной среде: в сельской местности уроки должны, естественно, иметь иное содержание, чем в фабричном районе, а в этом последнем опять-таки иное, чем в области ремесленного труда.

Если, таким образом, в младших классах цели урока определяют-ся по преимуществу жизненной средой учащихся, то в старших классах, где практический интерес, первоначально пестовавший знание и искусство, уже уступил место им же пробужденному интересу к знанию ради знания и к искусству ради искусства, цели урока должны сообразоваться с наклонностями отдельных учеников, быть индивидуализируемы. Только тогда цели урока, будучи на деле поставлены ученикам учителем, будут представляться им такими, как будто они сами себе их поставили и лишь не догадались формулировать их так же точно и определенно, как это удалось учителю, разделяющему их интересы, знающему их склонности и лишь более опытному и знающему, чем они. Как далек этот разделяемый всей современной педагогикой взгляд на постановку урока от старого идеала централистической и бюрократической педагогики, и насколько больше предполагает он у учителя инициативы, бдительности, воли, творчества, требуя от него всегда вновь обретаемого и непрерывно пополняемого знания среды и учащихся вместо раз навсегда получае-мого знания официальной программы и принятого учебника!

Урок должен быть пронизан творчеством и вместе с тем оставаться уроком. Это значит, что, хотя цели урока и предписаны ученикам извне, им должны быть предоставлена свобода в осуществлении этих целей, инициатива в выборе средств, необходимых для решения по-

ставленной уроком задачи. Определенность в постановке целей урока, требование точного решения поставленной уроком задачи и наряду с этим самостоятельность в выборе пути, ведущего к достижению цели, — эти требования, предъявляемые современной педагогикой к уроку, резко отличают ее от старой педагогики, видевшей существо урока не столько в точном решении поставленной учителем задачи, сколько в аккуратном повторении учеником того, что показано или рассказано учителем. Путь доказательства теоремы, способ решения задачи определенного типа, порядок грамматического разбора, схема писания сочинений, даже когда допускались отступления от старозаветной хрии, — все это предписывалось в точности учителем как образец, которого надлежало безусловно придерживаться. Наоборот, самые цели урока сплошь и рядом ставились слишком общими, неопределенными, допускавшими в своей расплывчатости самое разнообразное толкование, как, например, знаменитые темы сочинений о значении воды и моря в жизни человека, о женских типах Пушкина и т.п. Этой общностью имелось в виду удовлетворить требованию индивидуализации и самостоятельности учащихся, а на деле поощрялся поверхностный дилетантизм, ловкость в компилировании по заранее данному образцу двух-трех ходячих книжек. Глубоко прав Ферстер, подчеркивающий важность воспитания точности в работе и настаивающий поэтому на упражнениях даже в старших классах, в точном переводе с иностранного языка, в точной передаче виденного и слышанного, пересказах и рефератах научных статей, которые должны возможно точнее передать содержание чужой мысли. Подобно тому, как конкретное не есть наглядное, в смысле поддающегося картинному изображению, а есть прежде всего жизненно-близкое и практическое, точно так же и общее и абстрактное не есть неопределенное и расплывчатое: точное изложение какой-нибудь научной статьи есть задача несравненно более абстрактная и общая, чем сочинение на приведенные выше темы. Становясь все более общим и абстрактным, урок не должен ничего терять в своей точности. Он только усложняется в своей цели, и самая цель эта становится все более независимой от утилитарно-практических интересов и от этого все более отдаленной. Но чем отдаленнее цель урока, и чем, следовательно, длиннее путь, ведущий к ней, тем больше инициативы и самостоятельности возможно и должно предоставлять ученику в выборе этого пути. В этом именно и заключается возрастающая пронизанность урока творчеством, а отнюдь не в замене точных и определенных целей работы — неопределенными и расплывчатыми, будто бы позволяющими проявиться самостоятельному творчеству ученика. Творчество, означая упорное и неуклонное стремление к однажды поставленной цели, предполагает высоко развитое «чувство дистанции» между замыслом и выполнением, то самое стремление к адекватности и точности воплощения, которое заставляло Флобера и Толстого по 20 раз переписывать наново отдельные страницы их произведений. Тот, кто не умеет точно формулировать чужой научной мысли, очевидно, никогда не придет даже к постановке вопроса, могущего привести его к интуиции собствен-

ной научной теории. Именно ради воспитания человека к творчеству мы говорим: урок должен оставаться уроком, т.е. содержать всегда точную и определенную цель работы, быть только пронизанным творчеством и к нему устремленным, но не переходить в него преждевременно. Поэтому индивидуализация урока в старших классах означает специализацию образования соответственно наклонностям и способностям учащихся, но никоим образом не ослабление точности и определенности подлежащей решению задачи. Требование точного выполнения заданного, «чистоты работы» есть неременное условие всякого урока. *Преждевременное превращение урока в творчество ведет не к воспитанию творцов, а к воспитанию дилетантов, удовлетворяющихся распылчатой общностью, приблизительностью исполнения, которая закрывает всякий путь к подлинному творчеству.*

Отсюда не следует, что особенно в старших классах, когда у юноши просыпается жажда творчества, школа не должна идти навстречу этому естественному стремлению к самостоятельной работе. Но эта работа должна быть тогда подлинно автономной и протекать в рамках самостоятельных организаций учащихся — научных, художественных и технических кружков, в которых учитель является уже не руководителем работы, а только ее критиком. В следующей главе мы увидим, какое громадное образовательное значение может иметь эта в пределах школы, но вне чисто школьной работы протекающая деятельность обществ и союзов учащихся. Но значение ее особенно усиливается именно от того, что она протекает параллельно гетерономной школьной работе, параллельно уроку, развивающемуся в направлении все большей общности и индивидуализации, но не ослабляющему своего основного требования точности и чистоты в исполнении заданного. И здесь опять-таки автономия должна просвечивать в школе, но не поглощать присущей школьной работе гетерономии.

Читателю теперь должно быть ясно, в чем смысл установленного нами принципа организации урока. Подобно игре и урок кроет в себе два пути своего вырождения. Оторвавшись от превышающей его ступени творчества, от которой он получает свое оправдание и смысл, урок вырождается в чисто механическую работу, в повторение учеником образца, показанного учителем. Но и преждевременно превратившись в творчество, он вырождается в практику поверхностного дилетантизма, воспитывающего разгильдяйство в работе вместо творчества и удовлетворение приблизительностью вместо стремления к адекватности воплощения. Такое понимание урока не представляет собою чего-либо нового в современной педагогике. Мы только подвели философский фундамент под воззрения, становящиеся все более очевидными и свое резкое и законченное выражение получившие в так называемом движении трудовой школы. Но вокруг понятия *трудовой школы* теперь накопилось столько недоразумений, она обрела сейчас столько нежелательных друзей, что следует подробно остановиться на самом ее понятии, грозящем ныне утратить всякую

определенность. Мы и попытаемся дать точное и отчетливое определение понятия трудовой школы, отграничить ее от встречающихся искаженных ее пониманий и выяснить те условия, при которых только возможно ее действительное осуществление. Это даст нам возможность развить установленный выше принцип организации урока в его еще более конкретных применениях. <...>

Понятие трудовой школы в его современном смысле впервые было намечено Песталоцци, развившим идею трудового образования в противоположность общепринятому в его время профессиональному образованию. И действительно, *противопоставив трудовую школу профессиональной, мы лучше всего, пожалуй, схватим одну из основных сторон трудовой школы. Для профессиональной школы характерно, что в центре системы обучения стоит самая профессия — соответствующее ремесло или занятие, служащее предметом обучения. Школа ставит себе целью выпускать людей, умеющих хорошо производить продукты соответствующего ремесла.* Она имеет задачей удовлетворять интересы потребителей продуктов определенного ремесла — в первую очередь интересы государства, этого крупного потребителя современного общества. Профессиональный характер всей образовательной системы особенно характеризовал школьную политику просвещенного абсолютизма, государственного строя, господствовавшего как раз в эпоху Песталоцци. Существо абсолютизма состояло именно в том, что в центре всей его политики стояли интересы государства: личность отдельного человека почиталась за ничто, она не имела собственного достоинства, была лишь средством в руках всемогущего Левиафана, земного бога — государства. Государству нужны были военные, врачи, инженеры, техники, и соответственно этому учреждались школы, имевшие своей исключительной целью удовлетворить эти нужды государства. Выпускать ремесленников, могущих производить работу, нужную в настоящее время государству, — вот цель профессиональной школы.

В противоположность этому трудовая школа, даже когда она исходит из труда, имеющего производительное хозяйственное значение, полагает в центре даваемого ею образования уже не интересы самой профессии (ремесла или занятия), а интересы личности образовывающегося. На следующем, заимствованном у известного американского теоретика трудовой школы Дьюи примере можно лучше всего пояснить указанное различие. Представим себе трудовую школу, которая, исходя, скажем, из хозяйственного труда «приготовление пищи», поставит целью обучения развитие личности ученика, а не приготовление хороших кушарок и поваров — цель, которую ставит себе профессиональная школа кулинарного искусства. В чем выразится тогда различие между двумя способами преподавания того же самого искусства — готовить пищу? Трудовая школа, заинтересованная в развитии личности учащегося, поставит труд приготовления пищи в связь со всей культурной жизнью человечества, сделает его исходным пунктом для выработки мировоззрения ученика, тогда как профессиональная школа, имеющая своей целью только

удовлетворение вкусов потребителей, ограничится доставлением сведений и навыков, необходимых для будущих хороших поваров. В самом деле, труд приготовления пищи, несмотря на всю свою видимую узость и низменность, может стать исходным пунктом самого широкого образования личности учащегося, — ведь он стоит в центре всей хозяйственной жизни человека, ему человечество посвящает, несомненно, наибольшую часть всего своего труда и времени. Питание — что оно собою представляет? Уяснение этого вопроса приведет нас к физиологии человека. Какие вещества поглощаются организмом в процессе питания: белок, жиры, крахмал и т.п. Мы вступаем в область органической химии. Какие виды пищи и в какой мере доставляют необходимые питательные вещества. Мы вступаем в область анатомии и физиологии животных и растений. Сколь наша анатомия быка будет отличаться от известной кулинарной «анатомии», делящей быка на части в зависимости от того, какие блюда получаются из тех или иных частей бычьего мяса! Какие виды животных и особенно растений употребляются в пищу, где они находятся и живут — мы переходим к систематике и морфологии растительного и животного царства, к географии растений и животных. Что представляют собою те полуфабрикаты, из которых готовится пища (масла, крупы, кофе, чай и т.п.), как они производятся? Тем самым мы входим в область технологии. Где производятся соответствующие продукты, каким трудом пользуются при их производстве, как они доставляются нам по сложным каналам хозяйственной жизни? Так затрагиваем мы вопросы экономической географии, политической экономии. Мы пользуемся посудой при изготовлении пищи: чем различаются между собою разные виды посуды (медная, никелевая, глиняная, эмалированная и т.п.), как надо обращаться с ними, — мы вступаем в область химии, изучая процессы окисления металлов и т.п. Мы пользуемся печами (плитой, русской печью, духовкой). Каково устройство печи? Что такое процесс горения? Мы затрагиваем вопросы физики и химии горения. Положительно ни одна область науки и культурной жизни человека не останется нерассмотренной: обучая приготовлению пищи, мы протянем нити ко всем областям жизни природы и человека. Так ограниченная с виду практическая деятельность станет источником развития личности учащегося, ее общего образования и, с другой стороны, самая эта деятельность будет понятна во всем ее громадном значении для жизни человечества, будучи поставлена в связь со всей совокупностью его природной и культурной жизни. — *При трудовом образовании узкая практическая деятельность приобретает всеобъемлющее значение, понимается как органическая часть всей целокупно и жизни природы и человечества и потому служит источником общего образования личности.* При профессиональном обучении она остается самодовлеющей, изолированной даже от других видов труда, сводится к приобретению изолированных сведений и навыков, связанных между собою лишь интересами будущих потребителей продукта данной деятельности.

Узкая с виду, ограниченная деятельность — приготовление пищи — кроет в себе всю полноту природной и культурной жизни, является как бы микрокосмом, отражающим в малом строение целостного и необъятного мира. Поэтому так понятая практическая деятельность и становится источником общего развития личности: занимаясь ею, человек растет и расширяется в своем духовном содержании. Напротив, при профессиональном взгляде на труд практическая деятельность, оторванная от целокупности культуры и сводящаяся к повторению разрозненных и неизменно одинаковых действий, сковывает личность человека и не обогащает ее. В первом случае личность растет в своей практической деятельности: труд есть источник роста ее внутреннего духовного богатства, он есть творчество, которому личность отдается свободно и радостно. Во втором случае труд основан на принуждении: он не удовлетворяет личности, ощущается ею как тяжелая поденщина. Вне труда, на досуге ищет человек удовлетворения интересов своей личности. Образование личности требует с этой точки зрения досуга.

Такое противопоставление образования личности труду отличало мировоззрение древности и средневековья. Самое наименование свое, как места образования, школа получила от греческого слова, означающего в переводе «досуг». Развитие личности стояло в центре греческой системы образования. Но древность полагала, что это развитие достигается лишь путем использования досуга. Образованный человек поэтому должен быть освобожден от труда. Напротив, трудящийся не может стать подлинно образованным, а следовательно и свободным человеком. Так равно думали Платон и Аристотель, резко разделявшие общество на два слоя: образованных — досужных людей — и трудящихся — несвободных. Реформация впервые изменила взгляд на труд: Лютер и особенно крайнее крыло Реформации — пуритане — не только объявили всякий труд святым и угодным Богу делом, но и провозгласили, что истинное служение Богу требует не отрешения от мира, а погружения в мирскую работу. Только трудясь в мире, занимаясь ремеслом, земледелием, торговлей, служит человек по-настоящему Богу: развитие личности возможно не вне труда, а в труде. Труд не есть проклятие человека, а его благословение. В этом именно и состоял светский характер Реформации. Профессия человека, понятая как развивающее личность служение Богу, превращается тем самым в призвание человека. И до сих пор немецкое *Beruf* — согласно идущей от Реформации традиции — продолжает означать одинаково как профессию, так и призвание, хотя в жизни мы ныне редко встречаем единство того и другого. Для столь немногих профессия является их действительным призванием, и сколько людей призвание свое видят вне повседневного выполняемого ими труда! В эпоху просвещенного абсолютизма эта идея Реформации заглохла: служение Богу и развитие личности уступили место гегемонии земного бога-государства, по отношению к которому отдельный человек являлся лишь не имеющим самостоятельной ценности средством. Идея образования в труде и через труд, становящийся в

силу этого призванием человека, была вытеснена системой профессиональной выучки, т.е. приготовлением людей, занимающихся нужными государству профессиями. Противопоставляя профессиональной школе трудовое образование, Песталоцци вновь поднял заглушающую было мысль. Во всех своих сочинениях и особенно в своем романе «Лингард и Гертруда» Песталоцци проводит эту мысль о труде, как развивающем личность источнике образования. Однообразное ремесло прядильщика и ткача Гертруда сумела сделать развивающими личностью ребенка занятиями. Поэтому и говорит Песталоцци: «Дети Гертруды работают с виду так, как будто бы они были поденщиками, но души их не содействуют». Эта независимость души от труда достигается через ее рост в труде. А это возможно лишь тогда, когда профессия осознана как необходимая часть органической целокупности культуры в ее тесных взаимно переплетающихся отношениях со всеми сторонами жизни природы и другими видами человеческого труда. Тогда из поденной работы она преобразуется в призвание человека.

Вполне возможно и даже очень вероятно, что учащиеся трудовой школы, прошедшие по описанному выше способу курс приготовления пищи, выйдут менее искусными поварами, чем ученики кулинарной школы, специально натасканные в изготовлении вкусных и излюбленных потребителями блюд. Но они зато, если хотите, будут варить кашу с восторгом, «всею душой», — чего нельзя, конечно, сказать о профессионалах, все значение своего труда видящих в удовлетворении чужих потребностей. Отсюда видно уже, как неправильно видеть существо трудовой школы в ее утилитаризме. *В отличие от профессиональной школы, не выходящей за пределы чисто утилитарного, трудовая школа, напротив, делает утилитарное, жизненное, практическое только исходным пунктом своего образования. Погружая отдельную трудовую деятельность в целостность культуры и природы, она освобождает ее как раз от ее узкоутилитарной ограниченности.* Следовало бы поэтому скорее говорить о прагматизме, а не об утилитаризме трудовой школы.

Какое громадное значение в деле народного образования может иметь такой способ трудового обучения, показывает опыт известного мюнхенского теоретика и практика трудовой школы Г. Кершенштейнера. При вступлении своем в 1895 г. в должность заведующего делом школьного образования г. Мюнхена, Кершенштейнер констатировал, что, несмотря на обязательную в Баварии семилетнюю будничную и обязательную трехлетнюю воскресную школу, результаты обучения оказываются до крайности неудовлетворительными — до того, что иногда даже наблюдаются случаи рецидива безграмотности. Этому не могли противодействовать в должной мере и дополнительные вечерние школы для подростков от четырнадцати до восемнадцатилетнего возраста: ввиду того, что программа этих школ повторяла обыкновенно обычную школьную программу (та же арифметика, немецкий язык и т.п.), школы эти, несмотря на попытки сделать их обязательными, неохотно посещались населением.

Чтобы помочь делу, Кершенштейнер реорганизовывает дополнительные школы на основе практически-трудового образования. «Это уже не прежние дополнительные школы с продолжающимся книжным учением, малоинтересные для учеников, потому что они стояли далеко от тех занятий, которым посвящал себя кончивший начальную школу ученик. Новые дополнительные школы тесно связаны с ремеслом учеников, с их специальными занятиями и, чтобы стоять ближе к ним, разбиты даже не по группам ремесел, а по отдельным мелким ремеслам. Так, есть особые школы для пекарей, колбасников, мясников, наборщиков, литографов, столяров, декораторов и позолотчиков, медников, жестяников, слесарей, печников и каменщиков, садовников, часовщиков и пр.». Вначале, как сообщает сам мюнхенский педагог, эти специализированные школы были встречены с недоверием, но вскоре все поняли их действительное значение для посещавших их учеников (занятых в разных производствах). «Многие хозяева-мастера, которые вначале вышучивали или игнорировали эти школы, были обращены своими же собственными учениками, возвращавшимися из практической школы в мастерские с интересом, оживлением и полезными знаниями. Ученик идет теперь не в ненавистную (потому что далекую от него, от его дела) дополнительную школу, а в свою собственную (своего дела), специальную: там рядом с ним сидит уже не безразличный ему сосед, а родственник по занятию его товарищ, у которого он нередко может непосредственно научиться; перед ним не чуждый ему учитель, а мастер или подмастерье его же ремесла, с которым ему придется делить тяготы и невзгоды жизни, который, быть может, будет его конкурентом, но тем не менее старается развить в нем те способности, что делают из него дельного сотоварища по ремеслу». *Так в результате трудового образования не только профессия облагораживается до призвания (что быстро сказалось в резком повышении уровня ремесленного производства г. Мюнхена), но и наилучшим способом достигается задача научного образования и развития личности вообще.* <...>

Обучение предметам с производительным трудом учащихся придает совершенно своеобразный характер внутреннему строю трудовой школы. Этой своей второй стороной трудовая школа отличается не только от профессиональной, но и от старой общеобразовательной школы, которую защитники трудовой называют книжной или словесной школой, мы же назовем точнее — пассивной. Строй последней определяется следующим отношением учителя к ученикам и учеников друг к другу. Учитель что-то делает: рассказывал, доказывал теорему, производил разбор предложения, объяснял прочитанное, рисовал, вырезал из дерева или клеил из картона на уроках ручного труда. Все 30—40 учеников класса должны были вслед за ним, каждый в отдельности, повторять его рассказ, доказательство, объяснение, рисунок, ручную работу. Этому строю обучения соответствовал и внешний распорядок класса: рядом сидящие ученики, делающие одинаковую работу и вне их видный для всего класса учитель, показывающий одинаковый для всех образец. Наглядность обучения по-

нималась в этой школе, как живость и яркость одинакового для всех образца.

Совершенно иначе обстоит дело в трудовой школе. Здесь всему классу в целом задается общая работа, которую отдельные ученики, каждый на своем месте, сообща выполняют. Нужно ли обмелбировать помещение для младшего класса, изготовить игрушки для детского сада при школе, засадить огород, разбить цветник, объяснить прочитанное в классе литературное произведение, — все сообща, дополняя каждый своими усилиями друг друга, производят некоторый общий продукт. Учитель только задает задачу, руководит общей работой класса, помогает своим советом и трудом там, где работа почему-либо застопорилась, но не делает образца, который все ученики в отдельности должны за ним повторять. В этой активной школе совместный труд всего класса создает нечто новое, до того не бывшее, тогда как в старой пассивной школе каждый ученик, делая одинаковую работу со своим соседом, повторяет уже кем-то сделанное и готовое.

И в этом отношении *трудовая школа исходит, таким образом, из принципа целостности, между тем как пассивная школа исходила из принципа одинаковости*. Совокупная работа над общим заданием отводит каждому ученику его индивидуальное место в трудовой общине класса, делает его труд равноценным с трудом товарища, незаменимым трудом другого, хотя бы даже учителя. *Она дифференцирует класс, делает из класса организованное, дружно работающее общество, а из ученика — индивидуальный и незаменимый орган целого*. Напротив, пассивная школа исходила из принципа, всегда служившего, как мы еще убедимся в дальнейшем, источником насилия и дезорганизации. Всем ученикам она предписывала фактически равную (одинаковую) работу, образец которой проделывался предварительно учителем. Но так как ученики фактически никогда не равны учителю, так же как не равны фактически между собою, то на почве повторения всеми одинакового неизбежно возникали соперничество и система отметок. В трудовой школе нет места соперничеству, так как, трудясь над общим делом, все выполняют разное: отставший в работе не перегоняется, а подгоняется более успешным, ибо задержка в работе одного задерживает работу всех. Здесь мы имеем только здоровое соревнование, а не соперничество с его желанием обогнать соседа. В пассивной школе образец учителя повторяется каждым учеником в отдельности. Здесь неизбежно возникает сравнение работы одного ученика с одинаковой работой другого. Возникает оценка работы учеников, причем за мерило ее берется образцовая работа учителя: кто точнее всего воспроизвел сделанное учителем, тот больше всех преуспел. Тот, кто больше всего отстал от учительского образца, оказался наименее успевающим. Но так как образец учителя в общем недостижим ни для одного ученика, то поистине прав был тот учитель, который никому не ставил пять, утверждая, что на пять знает он сам, а лучший ученик знает только на четыре. Система отметок поэтому неизбежно связана с пассивной школой. Уничтожить

ее, оставляя старый строй преподавания, — это значит бороться с симптомами болезни, не искореняя самого недуга. Отмените отметки в пассивной школе, и они неизбежно возродятся в виде словесных обозначений: «в. у.», «хор.», «удовл.», как мы все это видели на практике. Предпишите их трудовой школе, и они не привьются, так как нет того мерила, которым можно измерять одинаковую работу каждого ученика.

Из сказанного видно, насколько неправильно трудовую школу понимать, как школу исключительно или даже преимущественно ручного труда. Очень многие думают, что преподавание истории, например, станет трудовым оттого, что на уроках истории дети, вместо того чтобы слушать учителя или читать книжку, будут срисовывать образцы античной утвари и оружия или клеить из картона средневековый замок. Ручная работа, как и всякая другая, может тоже строиться не по принципу целостности, а по принципу одинаковости, как то и бывало всегда в старой школе на уроках ручного труда. И напротив, чисто умственный труд может строиться на основе совокупного созидания всеми общего продукта труда. Вот пример чтения в классе по трудовому принципу. Учитель или кто-нибудь из учеников прочитывает художественное произведение. По окончании чтения начинается совместное обсуждение прочитанного: каждый ученик выносит на общий суд подмеченные им индивидуальные черты прочитанного. В результате совместного обсуждения возникает и продукт общего труда: яркий и целостный образ художественного произведения, в котором жива каждая деталь, подмеченная и защищенная в своем значении тем или иным товарищем. Конечно, в младших классах для углубления анализа, для того чтобы ребенок имел больше поводов и времени пережить прочитанное, полезно прибегнуть к рисованию на прослушанный сюжет. Но это совсем не необходимо, а частью и не нужно в старших классах. И даже при рисовании центр тяжести остается лежать не на рисовании как таковом, а на совместном обсуждении всеми отдельно нарисованного. Роль учителя и здесь состоит только в том, чтобы поставить задачу и руководить общей работой класса. Как далек такой урок от обычных уроков объяснительного чтения, где при пассивности всего класса учитель говорит и суетится за всех, своим разжевыванием каждого слова прочитанного, неизбежными отклонениями в сторону прогоняет первоначальное живое впечатление от прослушанного, так что перед учениками остается только труп художественного произведения, который они должны затем, повторяя объяснения учителя, по частям воспроизводить!

В пассивной школе — много говорящий, все показывающий суетливый учитель и пассивно воспринимающий разрозненный в одинаковой работе класс. В трудовой школе — активно работающий, объединенный в работе над общим заданием класс и неслышно, не на виду у всех, а незаметно одухотворяющий работу всего класса учитель. Можно ли называть его роль пассивной? Да, если под активностью понимать суетливое многоглаголанье. Нет, если под активностью понимать само-

стоятельное творчество учителя. В самом деле, характерное для пассивной школы отношение работы учеников к работе учителя отражается и на работе последнего. Предлагая своим ученикам образец для повторения, учитель сам неизбежно ищет образца для своей собственной работы и находит его в учебнике, этом образцовом уроке еще более авторитетного и знающего учителя. *В трудовой школе гегемония учебника сломана: как ученики не повторяют в ней учителя, так и учитель не может в ней повторять учебника. Каждый класс представляет собой нечто индивидуальное и своеобразное, и потому один урок здесь никогда не сможет повторить другого. Как это и всегда бывает в жизни, под внешней пассивностью учителя трудовой школы кроется напряженность самостоятельной внутренней работы, постоянная бдительность воли, умеющей ставить задачу так, как она вытекает из сложившейся индивидуальной обстановки, вовремя приходящей на помощь там, где работа почему-либо застопорилась, своевременно парирующей встретившееся затруднение.*

Подобно уроку чтения могут быть на трудовой основе поставлены и уроки других «словесных» предметов, например урок истории, состоящий в совместном разборе прочитанного исторического памятника. Надо вообще отрешиться от ничем не оправдываемого противопоставления слова материальным вещам, — все равно в целях ли чрезмерного его возвеличения или, напротив, сугубого принижения. Подобно дереву, железу и глине слово есть достойный предмет человеческого труда, лишь бы только труд этот был активным, созидającym личность человека. Физическое вообще ничем не лучше и не хуже психического, от которого оно в сущности не может быть отделено. Физический труд всегда связан с умственной работой. И слишком часто умственный труд сводится к физической работе органов речи и писания. *Смысл трудовой школы состоит не в том, чтобы свести всякий умственный труд к физическому, но в том, чтобы всякий труд, как физический, так и умственный, сделать источником целостного развития личности. Написанные или сказанные учеником слова, так же как и действия его рук должны отражать в себе и создавать собою личность ученика. Тогда ученик не только станет незамечным участником совокупной работы класса, но и определит свое индивидуальное место в мире, научившись всякую деятельность связывать с целостностью природы и культуры.*

Моисей Михайлович Пистрак (1888—1937 гг.)



Моисей Михайлович Пистрак, известный советский педагог, организатор народного образования, доктор педагогических наук, родился в 1888 г. в Варшаве. В 1914 г. он окончил физико-математический факультет Варшавского университета, хотя педагогическую деятельность начал значительно раньше: с 1906 г. работал преподавателем в частных школах Варшавы. После Октябрьской революции М.М. Пистрак работал в Наркомпросе РСФСР и одновременно возглавлял опытно-показательную школу-коммуну им. П.Н. Лепешинского. В 1925 г. М.М. Пистрак возглавил программно-методическую подсекцию и комиссию по школе II ступени в научно-педагогической секции ГУСа, а с 1931 по 1936 г. работал сначала преподавателем, а затем и ректором Северо-Кавказского педагогического института в Ростове-на-Дону. В 1936 г. М.М. Пистрак вновь приезжает в Москву и становится директором ЦНИИ педагогики при Высшем коммунистическом институте просвещения.

Особое внимание М.М. Пистрак уделял взаимосвязи теории с практикой. Школа-коммуна, которую он возглавлял, была научно-практической лабораторией, где проверялись, а затем формулировались многие теоретические положения ученого, в частности, взаимосвязь обучения с производительным трудом, применение элементов научной организации труда с целью формирования у учащихся навыков планирования и умения самостоятельно выполнять работу, использование различных форм самоуправления и т.д. Этот опыт получил отражение в книге «Школа-коммуна Наркомпроса», изданной в 1924 г.

Большой интерес М.М. Пистрак проявлял к проблеме формирования детского коллектива, в решении которой немаловажное значение имеет детское самоуправление. Однако, отдавая должное принципу творческой

активности и самостоятельности детей, ученый решительно выступал против овзросления методов школьной работы, отождествления понятий «управление школой» и «самоуправление». Значительную роль в развитии теории детского коллектива играли исследования М.М. Пистрака условий его организации, сплочения коллектива в целях его превращения в эффективное средство нравственного воспитания, путей создания педагогически направленных внутриколлективных и межличностных отношений.

М.М. Пистрак внес значительный вклад в разработку концепции содержания общего среднего образования, в которое включал не только знания, но и навыки, умения, убеждения. Он подчеркивал, что при выборе учебных предметов и определения их идейно-теоретического содержания необходимо исходить из основных задач общеобразовательной школы на том или ином этапе его развития. Поэтому, выступая убежденным сторонником комплексного подхода в обучении, М.М. Пистрак отстаивал право на существование в школе II ступени самостоятельных учебных предметов, отражающих различные профессиональные уклоны. Ученый проделал большую работу по сравнительно-сопоставительному анализу учебных планов советской школы и школ Англии, Франции, Германии, США и Италии.

М.М. Пистрак известен как крупный теоретик и практик политехнического образования, в основу которого он вкладывал идею соединения общего образования с производительным трудом. Понятие «политехнизм» М.М. Пистрак трактовал достаточно широко, так как включал в него не только производственно-технические знания, умения и навыки, но и качества личности, соответствующие потребностям индустриального производства. Ученым была разработана структура политехнизма, которая включала политехническое воспитание (развитие способности к творческому труду, интерес к технике, формирование изобретательских навыков, конструкторских способностей, умение трудиться коллективно), политехническое образование (выработка представлений о научных основах производства) и политехническое обучение (формирование навыков обращения с элементарными орудиями основных производств).

Опираясь на возрастные особенности детей, М.М. Пистрак выделил три этапа трудового обучения школьников и соответственно каждому этапу наметил основное его содержание. Так, в 6—12 лет необходимо развивать элементарные представления о различных видах производства, творческие способности, практические трудовые умения и навыки; 12—15 лет — это возраст успешного усвоения программы политехнического обучения и получения первоначальной трудовой подготовки в школьных мастерских; в 15—18 лет — освоение теоретических политехнических знаний и подготовка к выбору профессии.

Значительным вкладом в разработку теоретических проблем высшего педагогического образования стала вышедшая в 1934 г. «Педагогика» М.М. Пистрака. В этом учебнике автор сформулировал свои взгляды на предмет педагогики, ее методы, соотношение социального и биологического в воспитании, педагогический эксперимент и статистический метод. Содержательно были рассмотрены важнейшие аспекты теории образования и обучения (учебные планы и программы школы, принципы их построения, требования к ним, методы обучения), выделена специальная глава, раскрывающая ме-

тодику и организацию трудового политехнического образования. И все же, несмотря на положительные отзывы на учебник в печати, это было последнее крупное произведение М.М. Пистрака, которое увидело свет при его жизни. В 1937 г. М.М. Пистрак был арестован и расстрелян. В 1956 г. по смертно реабилитирован.

Ниже публикуется глава из сборника статей М.М. Пистрака «К политехнической школе». Впервые в сокращенном виде статья была опубликована в газете «Вечерняя Москва» в августе 1930 г.

М.М. ПИСТРАК

ЧТО ТАКОЕ ПОЛИТЕХНИЗМ¹

<...> Воспитание, которое будет готовить людей, способных разрешить задачу господства производителей над средствами производства, и надо назвать — в самом общем виде — политехническим.

II

Создаются ли у нас условия для разрешения этих задач? Конечно, да. Мы это наблюдаем каждый день, и это есть следствие того, что переходный период от капитализма к социализму, период диктатуры пролетариата чем дальше, тем больше «общественно, планомерно распоряжается средствами производства». Плановое влияние на подавляющий объем промышленности и сельского хозяйства, достигнутое успешным выполнением первых двух лет пятилетки, дает нам право утверждать, что наша страна вступила в период социализма, что через год мы завершим построение фундамента экономики социализма. Это значит, что у нас не только создаются условия для разрешения задач политехнизма, но что эти задачи разрешаются уже в значительных масштабах. Огромный рост совхозов, ни с чем не сравнимый размах коллективизации сельского хозяйства — это такие пути поднятия сельского хозяйства на высший технический уровень и приближения его по формам организации труда к типу промышленных предприятий, которые знаменуют собой величайшее продвижение вперед дела ликвидации отсталости, «идиотизма» сельской жизни. Мобилизация десятков тысяч рабочих в деревню, переброска людей из города в село на проведение тех или иных мероприятий — разве это не один из моментов, выражающих мысль Энгельса, «что одни и те же люди будут работать и в промышленности, и в сельском хозяйстве»?

В какие трудности мы здесь упираемся? Прежде всего в вопрос о людях, в кадры. В кадры сельские, могущие быстрее подтолкнуть социалистическое переустройство сельского хозяйства, в кадры городские, знающие машинную технику, знакомые с основами и условиями сельского хозяйства и способные успешно помочь социа-

¹ Пистрак М.М. К политехнической школе. М.; Л.: Госиздат, 1931. С. 26—36.

листическому переустройству деревни — поднять деревню до города, повести деревню за собой.

Политехническое воспитание молодого поколения должно дать нужные для этого кадры.

А выдвиженчество? Разве это не есть одна из форм перехода от одного вида труда к другому — от физического к умственному? Более того — не есть ли это соединение обоих видов труда? А посылка рабочего на учебу, а назначение рабочего директором фабрики, — не есть ли это формы уничтожения пропасти между физическим и умственным трудом? А производственные совещания, рабочее изобретательство, соревнование, ударничество, проработка промфинплана, борьба за него, встречный промфинплан, — не есть ли это показатели того, что производители начинают «господствовать над средствами производства»?

Этот процесс грандиозной перedelки психологии, перedelки умов миллионных масс — есть творческий, созидательный процесс, растущий и крепнущий в ожесточенной классовой борьбе против капиталистических элементов в нашей стране, против классово враждебных нам сил и настроений.

Этот процесс — а он присущ только нам, только советскому строю — надо в сто, в тысячу раз усилить. Во что мы упираемся здесь? В проблему кадров, в проблему такой подготовки людей, которая сделала бы возможной тысячекратное усиление идущих процессов; надо закалить массы в борьбе с остатками капитализма, в борьбе за генеральную линию партии, за большевистские темпы переустройства общества.

А такая подготовка людей и называется политехнической.

Из этого можно сделать вывод.

Политехническое воспитание возможно только в условиях социализма и переходной к нему эпохи. Осуществление подлинного политехнического воспитания идет через массовую борьбу, через борьбу с оппортунизмом «правым» и «левым» за генеральную линию партии, за большевистские темпы.

У нас уже созданы предпосылки и условия для политехнического воспитания. Нет, более того, политехническое воспитание стало для нас необходимостью, неизбежностью; мы упираемся вплотную в проблему политехнического воспитания как в важнейшее требование эпохи.

Политехническое воспитание есть следовательно органическая часть воспитания коммунистического, так как нам нужны люди всесторонне развитые и подготовленные для быстрого овладения различными видами труда, для целей построения социалистического строя, люди по-коммунистически мыслящие, чувствующие и действующие, люди, непримиримые к классовому врагу, к классово-чуждым влияниям, к уклонам от генеральной линии партии.

III

Мы наблюдаем сейчас громадную тягу рабочих (и крестьян-колхозников) к учебе. В основе этого лежит тяга к познанию — всесто-

ронному — своего производства, научных основ его, тяга к овладению техникой. Это есть стремление «господствовать над средствами производства».

Надо ли, однако, для этой цели оторвать всю массу трудящихся от их труда и засадить их на пару лет за книжку? Немыслимо это, да и не нужно, неправильно это. Дать производителям в руки науку о производстве — значит поставить учебу рука об руку с участием в производстве. Надо, чтобы учились параллельно и в прочной связи с работой на производстве.

Отсюда и непрерывная производственная практика студентов, отсюда и громадный рост разнообразных профтехнических учебных мероприятий для рабочих на производстве, отсюда комбинаты рабочего образования, «колхозные университеты», отсюда и тенденция к высшим формам связи обучения с производительным трудом — к предприятию-школе, к заводу-втузу.

Сопrotивление этим формам и (разным их стадиям, ведущим к превращению каждого производственного предприятия в школу подготовки кадров) есть классово-чуждое для нас отражение капиталистических традиций отрыва науки о производстве от самого производства, производителя, есть стремление сохранить капиталистическое разделение труда на умственный и физический, сопротивление должно быть решительно сломлено.

Тенденции, которые приобретает современная тяга рабочих к учебе, — это тенденции политехнического порядка. И они ведут «к порождению нового поколения производителей, понимающих научные основы всего промышленного производства» (Энгельс), она ведет к тому, чтобы каждый рабочий, отнюдь не отрываясь от производства, а в самом процессе производства и на основе изучения процессов производства, мог приобрести любую, самую высшую квалификацию. «Каждый рабочий — инженер» — право на достижение этого и возможность осуществить этот лозунг в процессе труда на заводе, в совхозе, в колхозе — это именно выражено в имеющей сейчас место огромной тяге трудящихся к учебе.

Два условия содействуют и чем дальше, тем больше будут содействовать осуществлению этой тенденции.

Первое — мы единственная страна в мире, где уже в течение ближайшего года-двух повсеместно будет введен 7-часовой рабочий день. Мы ведь строим такое общество, в котором, как говорит Энгельс, «при всеобщем участии в работах, возможно было сократить рабочее время до минимальных размеров».

Сокращение рабочего дня до 7 часов и дальнейшее его уменьшение в громадной степени усилит возможности для каждого рабочего стать инженером, для каждого колхозника — агрономом.

Второе — механизация и автоматизация производства все больше будут сокращать время, необходимое чтобы научиться наблюдать за работой того или иного станка или совершать ту или иную операцию; но поднятие уровня техники будет в условиях создаваемого социализма все больше толкать к овладению общими началами все

усложняющейся техники, к познанию существа самой машины, ее научно-технических основ. В этом и есть смысл «господства над средствами производства». Разные отрасли производства, все разветвляясь, усложняясь, расширяясь, захватывая все новые и новые области, вместе с тем в научно-технических своих основах все сближаются, объединяются.

Углубленное изучение той или иной отдельной отрасли производства (углубленное не означает узкое), охватывающее весь процесс данного производства, его взаимосвязи с другими отраслями, его общие научные основы, упирается в то же самое — в соответствующую общую предварительную подготовку, в умение доходить до общих основ данного производства на базе понимания главных элементов «всего промышленного производства», в умение постоянно связывать теорию с практикой, в умение самостоятельно и быстро разбираться в данной отрасли производства, — словом, в необходимость общего политехнического образования и воспитания молодежи — этого основного источника социалистических кадров.

Отсюда — важнейшая проблема нашей общеобразовательной школы (сейчас семилетки) — ее политехнизация, т.е. ее связь с производством уже с самых малых лет обучения, ознакомление на основе этой связи с общими научными принципами производства, воспитание и обучение с малого возраста на труде и в процессе труда, привитие навыков к обращению с главнейшими элементарными орудиями труда.

IV

Момент связи общеобразовательной работы с производством надо особо подчеркнуть, так как нередко слышишь недоуменный вопрос: «Связь с производством еще понятна для профессионально-технической школы. Эта школа готовит специалистов по данному виду труда, надо поэтому связать профессиональную учебу с производством в соответствующей ее отрасли, но при чем тут общеобразовательная семилетка? Она ведь не готовит к заранее определенной профессии».

И вывод, который иногда делают отсюда, тот, что связь общеобразовательной школы с производством не нужна. Для школы словесно-схоластической, а именно ее защитники против связи с производством, изучающей только одну книжку и в лучшем случае — жизнь только по книжке, связь школы с производством не нужна. Но саму школу надо перестроить в корне. Надо уничтожить разрыв между теоретическими знаниями и практикой, производством. Воссоединение науки с производством надо начинать с самого начала обучения — в этом центр тяжести воспитания, помогающего засыпать пропасть между умственным и физическим трудом. Общеобразовательная школа должна дать знания общих научных основ современного производства — знакомство с важнейшими материалами и

их обработкой — механической, термической, химической, знакомство с получением и современными способами использования энергии особенно в электрической ее форме, знакомство с основными элементами, из которых составляются современные машины, знакомство с сельскохозяйственными отраслями производства, с технической организацией труда, с социалистическими методами борьбы за повышение качества этого труда, за коллективизм в труде, за новую трудовую культуру. Все это возможно дать ребенку и подростку, только непосредственно знакомя его с производством. На производстве он наглядно, собственными руками нащупает те знания и умения, какие нужны для овладения элементарными основами современного производства.

На производстве он почувствует и ярко переживет борьбу за темпы, за пятилетку, борьбу против правого оппортунизма на практике, срывающего наши темпы.

Политехническое воспитание есть органическая часть коммунистического воспитания, а где как не на производстве можно получить воспитание в атмосфере борьбы рабочего класса за коммунизм?

Чем выше техника производства, тем при всем все усложняющемся разнообразии различных отраслей производства более общими делаются основы производства. Ребята сквозь призму данного производства, с которым они связаны, увидят, ознакомятся с этими общими научными основами и приобретут необходимые элементарные трудовые навыки. Шаг за шагом укрепляя связь школы с производством, эта связь будет приобретать производительный характер. Маркс и Энгельс давно на это указали, подчеркивая, во-первых, что все без исключения должны производительно трудиться, во-вторых, что производительный труд должен иметь место и для детей. «При рациональном устройстве общества все дети без исключения, начиная с 9-летнего возраста, должны становиться производящими работниками; точно так же никто из взрослых не должен быть исключен из всеобщего закона: работать, чтобы иметь право есть, и работать не только мозгами, но и руками» (Маркс). «Достаточно устранения присущих капитализму затруднений и помех нормальному ходу производства и бесполезного расточения продуктов и средств производства, чтобы *при всеобщем участии в работах* возможно было сократить рабочее время до минимальных размеров» (Энгельс). Это же и подчеркивал Ленин, высказывая мысль, что невозможно себе представить социалистического общества без соединения обучения с производительным трудом. Эта мысль и заключается в цитате из Маркса, взятой нами в качестве эпитафия, что сочетание в комбинированном рабочем персонале лиц обоего пола и разнообразнейших возрастов... при соответствующих условиях должно превратиться в источник человеческого развития. «Соответствующие условия» — это социалистическое производство, это «рациональное устройство общества», — эти именно условия мы сейчас и создаем.

К этому мы идем. Все будут производительно трудиться и все будут одновременно учиться и обучать, помогать друг другу — взрос-

лые трудящиеся маленьким — на одном общем предприятии — на предприятии-школе. Это будет не только возможно, но и единственно мыслимо, так как все могут стать (и станут) инженерами, все смогут овладеть наукой теоретической и наукой о производстве, развиваться самим и помогать развиваться другим — младшим участникам общего труда.

И здесь тенденции уже явственно видны у нас. Разве привлечение рабочих к обсуждению постановки воспитания и образования не есть начало «педагогизации» рабочего? Привлечение рабочих в качестве преподавателей труда, инструкторов по производственному обучению, выдвижение их на заведывание школой и т.д. — все это идет по указанной линии. И на заводе, на производственной практике рабочих, помогая практиканту, «педагогизируется».

Мы идем к органическому слиянию школы и производства, к предприятию-школе.

Но не надо забывать, что перескакивание через ступени может повредить. Надо поэтому, ясно видя, к какой цели мы идем, намечать и этапы движения вперед. Сейчас мы ставим задачу — связать школы с производством. Намечая в будущем полное слияние школы с производством, ставя эту задачу как опытную уже сейчас мы выдвигаем требование, чтобы в массовом масштабе школа стала органическим ответвлением производства.

Итак, и политехническое воспитание есть социалистическая форма воспитания, органически связывающая обучение с производительным трудом.

V

Но не сейчас же можно говорить об участии 9-летних детей в производстве. Это может быть только пока что исключением, а не правилом. Как же строить политехническую школу на труде сейчас, сегодня? Само собой понятно, что знакомить с производством надо с самого младшего возраста. К труду на производстве надо подводить через разнообразные формы труда в школе (или в трудовой базе для ряда школ), все усиливая производительный характер детского труда, все усложняя и повышая технику труда, все более связывая трудовую базу школы с производственным предприятием.

Практика нащупала здесь кое-какие формы, которые нужно развивать, уточнять, расширять, но и поднимать на более высокий уровень.

Рабочие комнаты для маленьких ребят (I ступени), где на разнообразных материалах и с разнообразными инструментами, начиная с самых элементарных, но все усложняя их, ребята получают трудовые навыки, познания в области техники и технологии, развивают свои инженерно-конструктивные способности, подводятся к пониманию основ современного производства. Чем выше возраст, тем больше труд должен принимать производительный характер, давая

имеющую общественную ценность продукцию. В старших годах через мастерские-лаборатории углубляются знания машины, процессов обработки, свойств материалов, раскрываются взаимосвязи различных элементов современного производства. Труд должен связываться с более углубленным приобретением теоретических знаний. Производительный характер труда должен все более четко выявляться, школьные (или межшкольные) мастерские и производственно-технические лаборатории должны становиться частью завода или фабрики, получать от нее производственное задание и контролировать ее школой и производством совместно. Старшие годы семилетки уже непосредственно участвуют в труде на предприятии.

Есть мнение, что школьные мастерские не нужны, что они могут дать лишь ремесленные навыки и совсем не годятся для подготовки работников современной индустрии.

Это было бы верно, если бы мастерские были самоцелью, если их организовать лишь с целью дать ребятам немного поработать руками. Но задача может быть поставлена иначе. Навряд ли само слово «мастерские» вполне подходящее для того, что следовало бы назвать производственно-технической базой школы. Если четко поставить задачу организовать эту базу соответствующим образом и дать соответствующее содержание и характер ее работе, она будет для настоящего этапа одним из крупных средств разносторонней и хорошей подготовки подростка к участию в производстве, к пониманию его основ, к пониманию техники в ее развитии и ее опосредствованиях. Производственно-трудовая база школы имеет тенденцию перерастать в учебно-производственный цех завода, фабрики. Иногда эта база и вырастает из завода, как ее учебно-производственный цех. Эта тенденция сейчас крепнет и ширится и идет по пути к предприятию-школе. Это новообразование надо рассматривать в общей связи в системе политехнического воспитания. Становясь — в старших звеньях общеобразовательной школы — частью производства и подводя в это время учащихся к участию в самом производстве, производственно-трудовая база (ее и так можно назвать) выполнит свою задачу: подготовит подростка к быстрому усвоению основ любой отрасли производства, к умению учиться трудясь и трудиться учась, к умению самостоятельно и охотно приобретать знания, умения, навыки, становясь активным производителем в социалистическом хозяйстве.

Это требует перестройки всего характера школьной учебы, перестройки его методов, организационных форм, пересмотра его содержания, словом — политехнической реконструкции всей школьной подготовки.

VI

Легко видеть из всего сказанного, что политехническое воспитание есть единственно правильный тип воспитания, властно диктуемый реконструктивным периодом.

Проблема политехнизма есть основное и важнейшее звено всей проблемы кадров. Задача подготовки кадров квалифицированных рабочих, техников и т.д. требует, чтобы нужные для социалистической стройки люди готовились: а) в массовом масштабе, б) скоро, в) максимально высокого качества, г) дешево. Затруднения, которые мы при решении проблемы кадров испытываем, заключаются в недостатке соответствующих людских резервов, т.е. в недостаточной общей политехнической подготовке молодежи, из которой черпаются контингенты для специальной квалификации. Строя политехническую школу, и притом политехническую всеобщую общеобразовательную школу, мы создаем нужные людские резервы, мы готовим всю массу трудящихся для успешного разрешения величайшей исторической задачи — в минимально исторические сроки построить социализм.

За дело политехнизации школы должна взяться вся рабочая масса. Совместными усилиями школы и рабочих, втягивая в это дело инженерно-технические силы и хозяйственников, мы создадим политехническую школу, школу подлинно политехнического воспитания, готовящую людей новой, социалистической трудовой культуры, воспитывающую «поколение, способное окончательно установить коммунизм».

Антон Семенович Макаренко (1888—1939 гг.)



Антон Семенович Макаренко, известный педагог и писатель, родился в 1888 г. в г. Белополье (ныне районный центр Сумской обл. на Украине), в семье высококвалифицированного маляра железнодорожных мастерских. После окончания Кременчугского городского училища и двухгодичных педагогических курсов А.С. Макаренко начал свою работу в школе. В Полтавский педагогический институт в 1914 г. он пришел с большим опытом работы с детьми и закончил его в 1917 г. с золотой медалью. С этого же года в течение двух лет А.С. Макаренко заведовал железнодорожной школой при Крюковских вагонных мастерских, а с 1920 г. руководил трудовой колонией для несовершеннолетних правонарушителей близ Полтавы, в 1926 г. переведенной в Куряж, под Харьков. В 1928 г. А.С. Макаренко переходит на работу в коммуну им. Ф.Э. Дзержинского. Именно здесь А.С. Макаренко удалось подтвердить мысль Блонского об огромной роли индустриального труда в воспитании человека, при этом высказал мысль о том, что индустриальный труд без параллельно идущего нравственного воспитания личности оказывается нейтральным процессом. Коммуна Дзержинского с ее шестьюстами воспитанниками становится лучшим воспитательным учреждением на Украине.

Опубликованная в 1933 г. «Педагогическая поэма» была восторженно встречена читателями, но представители «педагогического Олимпа» видели, что это «только художественное произведение» не имеет никакого отношения к педагогике. Игнорирование творчества А.С. Макаренко со стороны официальной педагогики продолжалось до самой его смерти.

В 1937 г. А.С. Макаренко переехал в Москву и посвятил себя литературной и общественно-педагогической деятельности. Однако огромные перегрузки сказались на его организме, и 1 апреля 1939 г. в возрасте 51 года

А.С. Макаренко ушел из жизни. Некролог подписали воспитанники и писатели, представители официальной педагогики хранили гробовое молчание. Только через год после смерти педагога началась дискуссия о его наследии, в результате которой А.С. Макаренко был канонизирован и противопоставлен всем остальным педагогам своего времени.

А.С. Макаренко прошел сложный путь, наполненный стремлением воспитать нового человека, постоянным педагогическим трудом и полемикой с противниками его теории, верой в светлое будущее и разочарованием. Идея воспитания в коллективе и с помощью коллектива стала доминирующей в его педагогической работе. Педагог сосредоточил внимание на социальных факторах, усилил роль традиций, обычаев, норм, ценностей, стиля и тона отношений в коллективе, подчеркнул значение самоуправления воспитанников в педагогической деятельности. Разработанная им методика параллельного действия, перспективных линий развития коллектива, метод взрыва получили широкое распространение и оказали большое влияние на практику воспитательной работы.

Разрабатывая свои теоретические подходы, А.С. Макаренко выделил в качестве важнейшей клеточки анализа отношения между учителем и учеником. Отсюда его пристальное внимание к различного рода отношениям, возникающим между воспитателями и воспитанниками, между воспитанниками в процессе производственной, культурной, бытовой, учебной, воспитательной деятельности. Только сформировав отвечающие высоким гуманистическим требованиям тон и стиль отношений в коллективе, — подчеркивал педагог, — можно рассчитывать на эффективность воспитательного процесса.

Новизна подходов к воспитанию просматривается у А.С. Макаренко и в формулировке целей воспитания. В этой связи он подчеркивал, что школа должна выпускать целеустремленных и энергичных людей, способных в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для оценки личного поступка, воспитанник не может в жизни выступать носителем только личного совершенства, он всегда должен оценить ситуацию так же как член общества и коллектива, отвечающий за поступки свои и товарищей. Таким образом, полагал А.С. Макаренко, не противопоставление целей общества и целей личности, а их органическое сочетание, диалектическое взаимодействие должны стать основой воспитательного процесса в школе.

Воспитательная система, по мнению А.С. Макаренко, должна строиться на положенных в ее основание принципах, взаимосвязь которых образует целостность и оригинальность всей системы. В качестве основополагающих принципов А.С. Макаренко выделял следующие: единство детского и педагогического коллективов, отказ педсовета от права законодательства, возможность подчинения воспитателей воспитанникам, принцип завтрашней радости. Его система опиралась на глубокую взаимосвязь в организации постоянных «сводных» отрядов, во главе которых стояли поочередно избравшиеся командиры. Особое внимание А.С. Макаренко уделял символике и атрибутике: строю, оркестру, знамени, форменной одежде, которые соответствовали мажорному стилю и тону отношений. Эстетика обстановки, костюма, комнат, станка является важным фактором воспитания, утверждал педагог, она делает притягательной жизнь в детском коллективе.

Особый взгляд у А.С. Макаренко был и на проблему наказаний. Он полагал, что наказание, направленное на защиту ценностей и норм коллектива, способствующее защищенности личности от насилия, справедливо и необходимо. Всепрощение оказывает разрушительное воздействие на межличностные отношения в коллективе и приводит к его упадку и разложению. Отказ от наказания делает учителя беззащитным перед агрессией и хулиганским поведением. Однако очень важно, каким бы ни было наказание, оно всегда должно отражать справедливые требования коллектива ко всем участникам педагогического процесса.

В трудах А.С. Макаренко разработаны важнейшие вопросы семейного воспитания: структуры семьи, ее культуры, методов воспитания. Педагог неоднократно высказывал мысль о том, что воспитать ребенка правильно легче, чем его перевоспитывать, отсюда такое внимание к семье как к коллективу, поведение родителей в котором в конечном счете определяет успех воспитания детей.

Педагогические идеи А.С. Макаренко во многом определили направленность советской теории воспитания на многие десятилетия. Его творчество оказало большое влияние на поворот интересов исследователей к жизни малых групп и коллективов, анализу динамики их развития специфическим механизмам воздействия на личность. Заслуга талантливого педагога в разработке методики воспитания личности в коллективе, в постановке вопроса об использовании индустриального труда в перевоспитании, единстве детского и педагогического коллективов, связи нравственного и трудового воспитания.

А.С. МАКАРЕНКО

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО СОВЕТСКОГО ВОСПИТАНИЯ¹

ЛЕКЦИИ

Трудовое воспитание.

Отношения, стиль, тон в коллективе

Я хочу остановиться недолго на вопросе о трудовом воспитании, чтобы потом перейти к заключительному отделу — к отделу о стиле и тоне.

Как вы помните, с начала нашей революции наша школа называлась трудовой, и все мы, педагоги, находились под впечатлением не столько трудового метода, сколько под обаянием самого слова «труд» и под обаянием трудового принципа. В колонии возможности труда были, конечно, больше, чем в школе. Но за 16 лет моей работы в колониях им. Горького и Ф.Э. Дзержинского мне пришлось пережить очень сложную историю развития и моего отношения к воспитывающей роли труда, и организации трудовых процессов, и даже

¹ Макаренко А.С. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 5. М., 1958. С. 334—367.

понимания самого трудового метода. В 1920 г. я никак не мог представить себе ту трудовую обстановку, которая была в коммуне им. Дзержинского в 1935—1936 гг. Я не могу сказать уверенно, что путь трудовой организации, ее развития, который я прошел, был путем правильным, так как я не был самостоятельным в этой области и находился в зависимости от многих мнений и точек зрения людей, временно прикасавшихся к моей работе, вносящих в нее свою точку зрения, свои изменения и формы. В течение всех 16 лет мне приходилось идти рядом и приспосабливаться к тем обстоятельствам, в которых я находился. В колонии им. Горького мне приходилось приспосабливаться главным образом к нужде и выводить трудовой принцип из необходимости, из обстановки нужды. В коммуне им. Дзержинского мне приходилось приспосабливаться и даже бороться с отдельными течениями, исходящими от моего начальства.

Я считаю, что были некоторые периоды в истории моего коллектива, которые я с известным правом могу назвать вполне идеальными. В коммуне им. Дзержинского это было приблизительно в 1930—1931 гг. Почему я называю этот период идеальным? Это был период, когда все мои коммунары работали уже на настоящем производстве, то есть была такая организация, в которой был промфинплан, стройный порядок, в котором присутствовали все формы серьезного завода — плано-производственный отдел, нормировочный отдел, точнее — нормы для каждого дела, стройная зависимость между всеми рабочими местами, очень строго разработанный перечень деталей, снабженный не только количеством выпускаемых деталей, но и нормами выпуска и нормами качества. <...>

Тогда производство было у нас вполне рентабельно, окупало не только себя, но и коммунарский коллектив в его бытовой жизни и приводило к накоплению, т.е. у нас было настоящее производство. И в то же время коммунары не получали заработной платы. Это, конечно, спорный вопрос, и он остается спорным вопросом до сих пор. Я не знаю других учреждений, которые проводили бы такой опыт.

Я был в то время противником заработной платы. Поднятие производительности труда, исходящее из интересов коллектива, поднятие трудового энтузиазма постоянного накопления, не энтузиазма штурма и не энтузиазма ближайших целей этой шестидневки или этого месяца, а энтузиазма спокойного, ровного, видящего далекие перспективы коллектива, и под влиянием этого энтузиазма совершение огромной работы, требующей от педагога мобилизации психической, физической, и идеологической... Я считал такой энтузиазм наиболее ценным воспитанием, и я глубоко был уверен, что заработная плата эту картину нравственного благополучия должна несколько испортить и расколоть.

Я не могу сказать, чтобы введение заработной платы привело к каким-либо дополнительным достижениям, и потому я продолжал отстаивать свою точку зрения. Я указывал на то, что работали без заработной платы и делали все, что нужно, превышая норму и пре-

вышая план, и находились в полном благополучии с материальной стороны. <...>

Я не представляю сейчас себе трудового воспитания коммунаров вне условий производства. Вероятно, что такое воспитание также возможно, т.е. воспитание в труде, не имеющем производственного характера. Такое воспитание я пережил сравнительно недолго, в первые годы и в колонии им. Горького, когда поневоле из-за отсутствия производственной арены, производственного оборудования мне пришлось довольствоваться, так сказать, производственным самообслуживанием и так называемым производственным процессом. Теперь я уверен, что труд, не имеющий в виду создание ценностей, не является положительным элементом воспитания, так как труд, так называемый учебно-производственный, и тот должен исходить из представления о ценностях, которые труд может создать.

В колонии им. Горького просто из-за нужды я торопился перейти к производству. Это было производство сельскохозяйственное. В условиях детских коммун сельское хозяйство почти всегда является убыточным. Мне удалось в течение двух лет, и только благодаря исключительным знаниям и умению агронома, прийти к рентабельному хозяйству, и не к зерновому, а к животноводческому. Главной ареной у меня была свинарня. В последние годы мы имели до 200 маток и производителей и несколько сот молодняка. Это хозяйство было оборудовано по последнему слову техники. <...> Вот такое хозяйство, оборудованное по последнему слову техники, снабженное кормовой базой, уже приносило нам большой доход и позволяло жить более или менее зажиточно. Мы уже имели возможность не только хорошо есть и одеваться, но и усиленно пополнять наше школьное хозяйство, библиотеку, имели возможность построить и оборудовать хорошую сцену; мы за эти деньги приобрели инструменты для духового оркестра, киноаппарат, все то, что в 20-х годах мы не могли иметь ни по какой смете.

Кроме того, мы помогали бывшим воспитанникам, которых становилось все больше и больше, студентам и отдельным воспитанникам, оказавшимся в нужде, помогали очень многим, выходящим замуж. Предпринимать путешествия, принимать гостей — тоже дорогая очень штука. Мы бывали очень часто в театрах, в общем имели все те блага, которые и должен иметь советский гражданин, выполняющий свои трудовые обязанности.

Вот все эти блага, которые я перечислил, они были настолько убедительным импульсом для повышения производительности труда, что я даже не вспоминал тогда о заработной плате.

Правда, я признавал необходимость для воспитанников иметь карманные деньги и вообще являюсь большим сторонником карманных денег... Человек, вышедший в свет, должен иметь некоторый опыт личного бюджета и должен уметь тратить деньги. Он не должен выходить в жизнь такой институткой, которая не знакома с тем, что такое деньги. Но тогда Украинский Наркомпрос категорически возражал против выдачи карманных денег воспитанникам ко-

лонии, считая, что таким образом я буду воспитывать меркантильность. Поэтому я мог выдавать карманные деньги, только предварительно договорившись с воспитанниками, что они никому не будут об этом говорить.

Но эти карманные деньги я выдавал не в зависимости от произведенного труда в каждом отдельном случае, а в зависимости от общих заслуг воспитанника по отношению к коллективу. <...>

Мне пришлось начинать в очень тяжелой обстановке в коммуне им. Дзержинского, в гораздо более тяжелой, чем в колонии им. Горького, где все-таки была смета. Коммуну им. Дзержинского построили очень шикарно. Она была организована в несколько благотворительном стиле в первые годы. Хотели увековечить память Ф.Э. Дзержинского и выстроили дом, очень красивое здание. <...> Коммунаров одели в богатые суконные костюмы и запас дали достаточный. Но не поставили ни одного порядочного станка. Не было у нас ни огорода, никакого участка земли, и сметы также не было. Предполагалось, что как-нибудь устроится.

В первые годы коммуна жила на отчисления, которые производили чекисты Украины из своего жалования в размере 0,5 проц. Это давало в месяц около 2000 руб. А мне нужно было до 4000—5000 руб. в месяц, только чтобы покрыть наши текущие расходы, считая школу. Остальные 2000—3000 руб. мне достать было негде, так как и работать было негде. Были по недоразумению те мастерские, на которые еще от Адама и Евы Наркомпрос возлагал свои надежды, — это сапожная, швейная и ручная столярная. Эти мастерские — сапожная, швейная и столярная, — как вы знаете, считались альфой и омегой педагогического трудового процесса, причем сапожная мастерская состояла в том, что в ней было несколько пар колодок, несколько табуреток, были шилья, молотки и не было ни одного станка, не было кожи, и предполагалось, что мы будем выращивать ручных сапожников, т.е. тот тип мастерского, который нам сейчас абсолютно не нужен. <...>

Все эти мастерские вызывали у меня отвращение еще в колонии им. Горького, а здесь я совсем не понимал, для чего они устроены. Поэтому я со своим советом командиров закрыл их через неделю, кое-что оставив для наших собственных нужд.

В первые три года коммуне им. Дзержинского пришлось пережить очень большую нужду. Были моменты, когда мы в течение дня ели один хлеб. Насколько велика была нужда, можно было судить по тому, что я первые 8 месяцев не получал жалования, должен был кормиться тем самым хлебом, которым кормилась и коммуна. Были моменты, когда в коммуне не было ни копейки и когда надо было ходить «позычать», как говорят украинцы. Представьте себе, — эта нужда, несмотря на то, что мы переживали ее тяжело и с обидой, — она-то и была прекрасным стимулом «для развития труда». <...>

Первый год мы очень много работали в своих столярных, мы делали все то, что требуется для домашнего обихода — стулья, шкафики. И были заказчики. Делали очень плохо, заказчики обижались,

и обычно мы были в убытке. Стоимость материалов, электроэнергии, гвоздей, клея — все это только-только совпадало с той ценой, которую мы назначали заказчикам, а труд наш не оплачивался.

Помогло нам одно счастливое обстоятельство. Мы пригласили заведующего производством Соломона Борисовича Когана, человека весьма беспринципного по отношению к педагогике, но чрезвычайно энергичного. <...>

Он ввел такое разделение: один — строгал, другой пилил, третий чистил, четвертый шлифовал, пятый брал на контроль и т.д. Но никакого учебного процесса не получалось и мои коммунары обратили внимание и говорят: мы тут ничему не научимся. На общем собрании говорили, что это нужное дело, что для коммуны нужно поработать, но нужно, чтобы и польза была, и ученье было, а на этих планах и проножках научиться нельзя. <...>

Конечно, если бы я так остался сидеть на деревообделочном деле, то мои коммунары могли бы выходить только производственниками для деревообделочной фабрики, и то только для фабрики с большим разделением труда. Но именно успех коммерческий, успех в смысле производительности позволил нам настолько основательно удовлетворять наши потребности, что мы уже через год после пришествия Соломона Борисовича поблагодарили чекистов и просили их прекратить отчисление своих процентов, а еще через год мы уже имели накоплений 600 тысяч чистых в банке.

Вот что нам дало наше производство. А имея 600 тысяч рублей, мы уже имели лицо не благотворительного учреждения, а серьезно-го предприятия, которому можно верить. <...>

В 1931 г. мы построили первый завод, уже основательный завод металлообрабатывающей промышленности, производящий очень сложные машинки, до того времени импортные. <...>

Работа на металлообрабатывающем заводе была настолько успешной, что мы начали строить завод фотоаппаратов. Этот очень сложный завод был построен на собственном оборудовании. Нынешний завод фотоаппаратов коммуны является своим заводом. Там вы можете встретить станки, которые не на всех заводах имеются, причем там очень сложный процесс точности до микрона, т.е. требующий очень сложных инструментов, подбора инструментария, научно оборудованной и придирчивой техники контроля, вообще сложнейшее производство. <...>

Трудовое воспитание постепенно у нас перешло в производственное воспитание, я не ожидал сам, к чему оно может привести. Но в последние годы я не удивлялся, когда у меня мальчики 13—14 лет управляли группой фрезерных станков, где нужна и математика, и очень тонкое соображение.

Я уже не говорю, что здесь надо знать и качество материала, и качество реза, уметь читать чертежи и так далее. Рядом с мальчиком 14—15 лет, который уже сам прекрасный фрезеровщик и руководит группой фрезеровщиков, вы видите мальчика лет 16—17 — начальника цеха, правда, может быть, цеха более простого, а уже в

19 лет юноша руководит сложным цехом. Вот Володька Козырь, бывший мой связист, который умел только побегать и найти товарища, руководил сложным механическим цехом.

Этот путь, который для взрослого человека, может быть, потребует 10 лет, для мальчика на производстве потребует 1—2 года. Этот путь, к которому я перешел, не так легок, и сразу трудно поверить, что мальчики и девочки на своем производстве достигают такой большой квалификации. По отношению к девочкам надо сделать такую поправку: они также быстро достигают стахановских норм выработки, только не в металлообрабатывающем производстве, а в процессе сборки, монтажа в производстве и легкой физической работой, в особенности в производстве оптическом: в производстве линз, где больше требуется чистоты и внешней точности; в части точных движений и внимательности они мальчиков обгоняли. Мальчики преобладали своими способностями конструкторов, а девочки — своими способностями к точности и организованности в сложных и ответственных процессах. Мальчики не могли справиться с производством линз, и все это производство было передано девочкам. В процессе сборки тончайших узлов, где нужны не только точность движения рук и точность глаза, но еще очень строгое и точное расположение частей на столе, там тоже девочки мальчиков обгоняли не только в производстве, но и в организации производства.

Мальчики вообще были убежденными металлистами, девочки — нет, металл у них не вызывал таких эмоций. У мальчиков железо, медь, никель сотрясения души производят всегда. Девочки отдалялись от станков фрезерных, револьверных, в особенности от станков, где работа связана с эмульсией, с брызгами, грязью.

Девочки-коммунарки никогда и не пробовали работать в литейном цехе.

Вот виды труда, к которым перешел мой коллектив к последнему своему году.

Если рассматривать этот труд с точки зрения обычного понимания педагогического процесса, то есть вот отдельный человек — воспитанник, а вот его воспитатель, то, пожалуй, производство может показаться неправильно оборудованным педагогическим процессом, но если его рассматривать в коллективе и во времени, то оно окажется очень притягательным.

Всякое сложное производство уже тем хорошо, что оно дает простор для удовлетворения вкусов и наклонностей.

В таком производстве, как производство «фэдов», у нас и большой чертежный цех, где работает несколько десятков чертежников, и плановый отдел, и контрольный отдел, и большой инструментальный цех, коммерческий отдел, и поэтому каждый воспитанник мог иметь выход для своих наклонностей. Конструкторское бюро (конструкторы, чертежники) целиком обслуживалось коммунарами. Значит, туда шли те, у кого к этой работе были наклонности и способности.

Наибольшую квалификацию дает инструментальный цех, то есть мальчик пройдет все цехи и отделы и увенчает свое производствен-

ное образование в инструментальном цехе, откуда он может выйти лекальщиком, то есть добиться наивысшей квалификации инструментальщика.

Я вижу полезность этого процесса производства в каждом отдельном его пункте для воспитания характера человека, вышедшего из коммуны. У меня бывают часто коммунары, вышедшие из коммуны, учащиеся в вузах и приезжающие из города меня навестить. Это все люди, получающие или получившие высшее образование. Там есть и историки, и геологи, и врачи, и инженеры, и конструкторы и т.д. Но у всех в характере есть особая черта широты и разносторонности взглядов, привычек, точек зрения и т.д. <...>

Коллектив, имеющий у себя завод и отвечающий за завод, много приобретает навыков организаторских, то есть тех навыков, которые, может быть, наиболее нужны для гражданина Советского Союза. На каждом общем собрании, на каждом производственном совещании командиров, просто на сборах и группах, в цехе, во время будничного разговора всегда упражняется эта организаторская способность, и всегда коллектив привыкает требовать «ответственности не только от каждого отдельного рабочего, но и от каждого коммунара как организатора. Если вы хотите представлять себе всю сложность производства, то вы должны представить и всю сложность отношений человека к производству. На общем собрании, где сидят ученики и механического цеха, и оптического, и сборного одного, и сборного другого, и инструментального, кто-нибудь поднимает вопрос о недостатке какой-нибудь детали и высказывается сборный цех, прося высказаться людей, которые никакого отношения к сборному цеху не имеют, и эти люди высказываются, то есть они понимают, чего там не хватает, они высказываются как организаторы.

Еще большее упражнение организаторских способностей происходит в самом цехе во время работы. То же самое руководство группой фрезерных станков требует умения организатора-единоначальника.

Я понимаю, что не так легко организовать такое производство, но нельзя же говорить только о легких вещах. И для меня организовать такое производство стоило 16 лет труда, 16 лет нужды и борьбы. Ну что же, я уверен, что и любой детский коллектив, если бы он захотел перейти на серьезное производство, тоже истратит не меньше 10 лет, и, конечно, первые поколения, которые будут бороться за это производство, уйдут, не испытав еще всех благ. Следующие испытают.

Не надо думать, что первые поколения уйдут обиженные. Ведь бороться за цели, поставленные на будущие годы, — и это уже стоит многого в смысле квалификации и воспитания. Может быть, во всем этом процессе главным является эта коллективная борьба, это устремление вперед, марш к ясно поставленным целям.

Я счастлив, что мой коллектив всегда имел перед собой ясно поставленные трудные цели и шел к ним, и не просто передвигался в пространстве, но преодолевал трудности, даже нищету и трения

внутри своего коллектива. И когда есть марш к ясно поставленным целям, если поставить эти слова сознательно, именно «движение к ясно поставленным целям», тогда вопрос о заработной плате не имеет уже такого принципиального значения. В хозяйственном коллективе, где слишком явны достижения труда, где слишком явное благополучие, где каждый рубль накопления сулит что-то на завтра, там уже не нужно стимулировать каждого человека его личной заработной платой.

Заработная плата у меня была потом введена, но мне удалось сохранить и коллективный тон и нивелировать тот вред, который могла бы принести заработная плата в младшем возрасте. Зарплата у взрослого человека, у которого есть семья, ответственность перед семьей, детьми, — это одно. В детском коллективе я разорвусь на части, чтобы он был одет. Я отвечаю за то, чтобы он был одет, за то, чтобы он был в тепле, за его школу. Поэтому зарплата все-таки является некоторым дополнительным удовлетворением, а это достигается и без заработной платы в хорошем коллективе. Я добился того, что вся заработная плата поступала в мое распоряжение. Это — постановление общего собрания. И коммунары интересовались не столько получением денег на руки, сколько уже накоплением их в сберкассе на будущую жизнь. <...>

В коммуне мы совершили 6 походов. Эти походы мы совершали так. Под походом разумелось: поездка по железной дороге, обязательно пеший марш на расстояние не меньше 80—100 км, лагерь, обратный марш и снова железная дорога. Такие походы назначались с осени. Для меня этот поход был важен как летняя перспектива, та же самая, которую вы имеете перед собой, думая, куда вы поедете в отпуск летом, мечтаете и готовитесь. Так и коллектив готовился к походам. Когда заводы останавливались, мы знали, как мы проведем эти летние каникулы.

Для меня этот поход имел огромное значение, потому что в течение всего года я мобилизовал вокруг похода и каждого человека, и весь коллектив, и материальные условия, и вел культурную и всякую другую подготовку. Например, чтобы совершить поход по Кавказу — на Владикавказ, Тбилиси, Батуми, надо было целую зиму готовиться, надо было посылать разведчика, чтобы знать, где можно ночевать, кормиться, с кем можно договориться. В разведку посылался коммунар. В последние годы мы дошли до такой тонкости подготовки походов, что, например, мы знали, выходя из Харькова коллективом в 500 человек, на каком километре, возле какого километрового столба коммунар Иванов передаст коммунару Петрову бас, который надо было нести по всей Военно-Грузинской дороге. Он не может нести его на расстоянии 400 километров, он играет, когда это надо, а несут этот бас все воспитанники, каждый по 10 километров. И точно было известно, возле какого километрового столба, какому коммунару должен быть передан бас.

Даже такие мелочи надо предусмотреть для того, чтобы поход не превратился в каторгу. А уже более серьезные вещи — посадка в

поезда, остановки на ночлег и т.д. так, чтобы была крыша, рядом вода, люди, с которыми можно переговорить и устроить митинг, — все это тоже требует предварительной поездки и разведки. <...>

Я забыл сказать вам, что в вопросе об отношении школы к производству и производства к школе я был постоянным противником какой бы то ни было увязки и за это я подвергался немалым гонениям. Таким противником я остался и теперь и глубоко убежден, что если у нас в районе или в колонии есть десятилетка со всеми требованиями Наркомпроса к десятилетке, — а эти требования увеличиваются у нас каждый день, — я считаю, что не нужно не только никакой увязки с производством, но даже полезно не иметь никакой увязки.

Я глубоко убежден, что те проповеди увязки, которые высказываются, есть остатки веры в комплекс, а я к комплексу всегда имел отвращение, так как считаю, что некоторую роль надо предоставить и свободному образованию ассоциаций и только такое свободное образование может дать широту, самобытность личности, и там, где мы стараемся активизировать личность по ассоциативным отношениям, мы можем создать только скучную, неинтересную личность.

Поэтому в моей практике я допустил единственное отклонение от своих убеждений — это то, что прибавил в школе в каждом классе два урока черчения, а в остальном наша школа руководилась педагогическим советом, как и всякая школа, и никакого отношения к производству не имела. В каждой области знания, учения и обучения у нас имеются свои законы, свои требования, свои цели, и эти требования должны удовлетворять каждого равно.

В результате получилась самая здоровая и самая естественная увязка. Выходил человек, знающий производство, знающий организацию производства, процессы производства и, кроме того, образованный человек, получивший среднее образование. <...>

Вообще я считаю, что перековка характера и перевоспитание правонарушителя возможны только при условии полного среднего образования. Я вам говорил, что неполное среднее образование не дает такой уверенности, как полное.

Теперь перехожу к заключительной части моего доклада — это об основном виде и характере личности, которая должна выработаться в воспитательном коллективе.

Я считаю, что в этом пункте мы, педагоги, еще не все додумали до конца. Я глубоко убежден, что качества нашей советской личности принципиально отличаются от качеств личности в буржуазном обществе, и поэтому и наше воспитание должно быть также принципиально отличным. <...>

Наш воспитанник тоже готовится к определенной системе зависимостей. Страшное заблуждение полагать, что, освободившись от системы зависимостей буржуазного общества, то есть от эксплуатации и неравномерного распределения жизненных благ, воспитанник вообще свободен от всякой цепи зависимостей. В советском обществе существует иная цепь зависимостей, это зависимость членов

общества, находящихся не в простой толпе, а в организованной жизни, стремящихся к определенной цели. И в этой нашей организованности есть процессы и явления, которые определяют и нравственность нашего советского человека, и его поведение.

И все мы, по мере того как живем в советском обществе, растем, мы растем как члены коллектива, то есть как люди, находящиеся в определенной системе зависимостей.

Я не знаю, до конца ли я дошел в своей работе в этом отношении, но эта суть воспитания меня всегда интересовала больше всего. Я уже говорил немного об этом, когда вспоминал о дисциплине.

Для того чтобы яснее представить себе эту проблему, посмотрим коллектив в действии, именно коллектив, а не толпу, то есть коллектив, имеющий перед собой определенные общие цели. В этом коллективе зависимости очень сложные, каждая отдельная личность должна согласовать свои личные стремления со стремлениями других: во-первых, целого коллектива, во-вторых, своего первичного коллектива, ближайшей группы, должна согласовать так, чтобы личные цели не делались antagonистичными по отношению к общим целям. Следовательно, общие цели должны определять и мои личные цели. Эта гармония общих и личных целей является характером советского общества. Для меня общие цели являются не только главными, доминирующими, но и связанными с моими личными целями. Очевидно, детский коллектив только так может быть построен. Если он построен не так, я утверждаю — это не советское воспитание.

В практике коллектива на каждом шагу возникают вопросы противоположения личных и коллективных целей и вопросы гармонизирования этих целей. Если в коллективе чувствуется это противоречие между целями общими и частными, личными, значит, коллектив «не советский» значит, он организован неправильно. И только там, где личные и общие цели совпадают, где нет никакой дисгармонии, там коллектив советский.

Но разрешить этот вопрос нельзя, если отойти от практических, будничных деталей каждого сегодняшнего дня. Этот вопрос может разрешаться только на практике каждого отдельного коммунара и каждого отдельного коллектива. Практика — это то, что я называю стилем работы. Я считаю, что вопрос о стиле педагогической работы должен быть сочтен достойным иметь отдельные монографии, настолько важен этот вопрос. <...>

В нашей педагогике можно говорить о воспитании товарища, об отношении члена одного коллектива к члену другого коллектива, которые не свободны, которые не вращаются в пустом пространстве, а которые связаны своими обязательствами или отношениями с коллективом, своим долгом по отношению к коллективу, своей честью по отношению к коллективу, своими движениями по отношению к коллективу. Это организованное отношение членов одного коллектива к членам другого коллектива должно являться решающим в постановке воспитания.

Что такое коллектив? Это не просто собрание, не просто группа взаимодействующих индивидуумов, как учили педологи. Коллектив — это есть целеустремленный комплекс личностей, организованных, обладающих органами коллектива. А там, где есть организация коллектива, там есть органы коллектива, там есть организация уполномоченных лиц, доверенных коллектива, и вопрос отношения товарища к товарищу — это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости. Даже если товарищи находятся в равных условиях, идут рядом в одной шеренге, исполняя приблизительно одинаковые функции, связываются не просто дружбой, а связываются общей ответственностью в работе, общим участием в работе коллектива.

А в особенности интересными являются отношения таких товарищей, которые не идут рядом в одной шеренге, а идут в разных шеренгах, и особенно интересны отношения тех товарищей, где зависимость не равная, где один товарищ подчиняется другому товарищу. В этом наибольшая хитрость в детском коллективе, наибольшая трудность — создать отношения подчинения, а не равностояния. Это то, чего больше всего боятся наши педагоги. Товарищ должен уметь подчиняться товарищу, не просто подчиняться, а уметь подчиняться.

И товарищ должен уметь приказывать товарищу, то есть поручить ему и потребовать от него определенных функций и ответственности.

Такое умение подчиняться товарищу, причем это не подчинение богатству, и не подчинение силе, и не подчинение в порядке милостыни или подачки, а подчинение равноправных членов коллектива — это чрезвычайно трудная задача не только для детского общества, но и для взрослых. Если еще остались пережитки старого, то все они умещаются в этом самом месте. И в особенности трудно приказывать равному себе только потому, что меня уполномочил коллектив. Здесь чрезвычайно сложный комплекс. Я только тогда сумею приказывать товарищу, поручить ему, пробудить его к действию, отвечать за него, когда я чувствую ответственность перед коллективом и когда я знаю, что, приказывая, я выполняю волю коллектива. Если я этого не чувствую, то у меня остается только простор для личного преобладания, для властолюбия, для честолюбия, для всех иных чувств и тенденций не нашего порядка.

Я в особенности много обращал внимания на эту сторону дела. Я поэтому шел на очень сложный принцип зависимостей и подчинений в коллективе. К примеру, вот этот самый мальчик, дежурный командир, который сегодня руководит коллективом, а завтра уже подчиняется новому руководителю, он как раз является прекрасным примером такого воспитания.

Я уходил еще дальше в этом отношении, я старался как можно больше переплести зависимости отдельных уполномоченных коллектива друг с другом так, чтобы подчинения и приказания как можно чаще встречались бы.

Вот почему я строил систему первичных коллективов на правах единоначалия, которые я давал своему командиру. Я старался дро-

бить коллектив на отряды по 10 человек, чтобы число уполномоченных было как можно больше, я старался создавать как можно больше разных комиссий, а в последнее время пришел к такой форме — поручения отдельному лицу.

Я не пропускал ни одного случая, чтобы не использовать этой формы. <...>

Не было такого дня в коммуне, чтобы для определенного случая, возникшего сегодня, не нашелся ответственный человек и ему в помощь несколько мальчиков из разных отрядов. Поссорились хлопцы и не мирятся. Немедленно назначается товарищ, который должен выяснить всю сущность спора, помирить их и отчитаться в поручении.

Серьезная ответственность являлась таким воспитательным средством для разрешения многих проблем. Само собой разумеется, что все это было дополнительно по отношению к общей системе отряда. Это был действительно штаб, отвечающий за работу, а не только приказывающий. <...>

Отличительными признаками стиля советского «детского коллектива» я считаю следующие.

Во-первых, мажор. Я ставлю во главу угла это качество. Постоянная бодрость, никаких сумрачных лиц, никаких кислых выражений, постоянная готовность к действию, радужное настроение, именно мажорное, веселое, бодрое настроение, но вовсе не истеричность. Готовность к полезным действиям, к действиям интересным, к действиям с содержанием, со смыслом, но ни в коем случае не к бестолочи, визгу, крику, не к бестолковым зоологическим действиям. <...>

Этот мажор не может, конечно, создаваться специальными методами, это результат всей работы коллектива, всего того, о чем я говорил.

Следующий признак стиля — ощущение собственного достоинства. Это, конечно, нельзя сделать в один день. Эта уверенность в своем собственном лице вытекает из представления о ценности своего коллектива, из гордости за свой коллектив. <...>

Очень часто коммунары были недовольны то одним, то другим, то третьим. Об этом они говорили на совете командиров, но никогда не позволяли себе жаловаться и «пищать» в присутствии других лиц, по отношению к которым коллектив являлся целым. Стремление жаловаться — это не самокритика. Это состояние лица, чувствующего себя несчастным в коллективе, и слезливость отдельных лиц. Идея защищенности должна особенно присутствовать в коллективе и украшать его стиль. Она должна быть создана там, где есть гордость коллектива, где есть требование к каждой личности, то есть где каждая личность чувствует себя защищенной от насилия и самодурства, от издевательства.

И эта защищенность вытекает из опыта. Я добился, что самые маленькие, самые нежные мальчики и девочки 10—12 лет не чувствовали себя младшими членами коллектива. В работе — да, в деле — да, но в самочувствии, в уверенности в себе они чувствовали себя

прекрасно защищенными, так как они чувствовали, что никто не сможет их обидеть, так как каждый обиженный будет защищен не только своим отрядом, бригадой, мною, а более того — первым встречным товарищем.

Очевидно, что такая идея защищенности все же сама не придет, ее тоже надо создавать и над ней работать. Создавая в этом стиле постоянный мажор, способность к движению, к энергии, к действию, надо одновременно создавать и способность к торможению. Как раз это то, что сравнительно редко удается обычному воспитателю. Тормозить себя — это очень трудное дело, особенно в детстве, оно не приходит от простой биологии, оно может быть только воспитано. И если воспитатель не позаботился о воспитании торможения, то оно не получается. Тормозить себя нужно на каждом шагу, и это должно превратиться в привычку. И коммунары прекрасно знают, что человек без тормоза — это испорченная машина. Это торможение выражается в каждом физическом и психическом движении, в особенности оно проявляется в спорах и ссорах. Как часто ссорятся дети потому, что у них нет способности торможения.

Воспитать привычку уступить товарищу — это очень трудное дело. Я добился этой уступчивости исключительно из соображений коллективной пользы. Я добился того, что раньше, чем дети перессорятся, — стоп, тормоз; и уже ссора не происходит. Поэтому я добился того, что в коммуне по целым месяцам не было ссор между товарищами, а тем более драк, сплетен, интриг друг против друга. И я добился этого не упором на то, кто прав, кто виноват, а исключительно умением тормозить себя. <...>

Я не представляю себе коллектива, в котором ребенку хотелось бы жить, которым он гордился бы, не представляю себе такого коллектива некрасивым с внешней стороны. Нельзя пренебрегать эстетическими сторонами жизни. А как раз мы, педагоги, очень часто страдаем некоторым нигилизмом по отношению к эстетике.

Эстетика костюма, комнаты, лестницы, станка имеет несколько не меньшее значение, чем эстетика поведения. А что такое эстетика поведения? Это именно поведение оформленное, получившее какую-то форму. Форма сама является признаком более высокой культуры.

Поэтому здесь еще один отдел забот: приходя к эстетике как к результату стиля, как показателю стиля, мы эту эстетику потом начинаем рассматривать и как фактор, сам по себе воспитывающий.

Я не могу вам перечислить всех норм красивой жизни, но эта красивая жизнь должна быть обязательной. И красивая жизнь детей — это не то, что красивая жизнь взрослых. Дети имеют свой тип эмоциональности, свою степень выразительности духовных движений. И красота в детском коллективе не вполне может повторять красоту коллектива взрослых.

Вот хотя бы игра. Игра обязательно должна присутствовать в детском коллективе. Детский коллектив не играющий не будет настоящим детским коллективом. Игра должна заключаться не только в

том, что мальчик бегает по площадке и играет в футбол, а в том, что каждую минуту своей жизни он немного играет, он приближается к какой-то лишь ступеньке воображения, фантазии, он что-то из себя немного изображает, он чем-то более высоким себя чувствует, играя. Воображение развивается только в коллективе, обязательно играющем. И я, как педагог, должен с ним немножко играть. Если я буду только приучать, требовать, настаивать, я буду посторонней силой, может быть, полезной, но не близкой. Я должен обязательно немного играть, и я этого требовал от всех своих коллег.

Конечно, разговаривая сейчас с вами, я совсем иной человек, но когда я с ребятами, я должен добавить немного этого мажора, и остроумия, и улыбки, не какой-нибудь подыгрывающейся улыбки, но просто приветливой улыбки, достаточно наполненной воображением. Я должен быть таким членом коллектива, который не только довлел бы над коллективом, но который также радовал коллектив. Я должен быть эстетически выразителен, поэтому я ни разу не вышел с нечищеными сапогами или без пояса. Я тоже должен иметь какой-то блеск, по силе и возможности, конечно. Я тоже должен быть таким же радостным, как коллектив. Я никогда не позволял себе иметь печальную физиономию, грустное лицо. Даже если у меня были неприятности, если я болен, я должен уметь не выкладывать всего этого перед детьми.

С другой стороны, я должен уметь разразиться. В прошлом году я читал в вашем педагогическом журнале, каким тоном надо разговаривать с воспитанниками. Там сказано: педагог должен разговаривать с воспитанниками ровным голосом. С какой стати? Почему ровным голосом? Я считаю, что это такой нудный получится педагог, что его просто все возненавидят. Нет, я считаю, что педагог должен быть весел, бодр, а когда не то делается, должен и прикрикнуть, чтобы чувствовали, что если я сердит, так сердит по-настоящему, а не так что — не то сердится, не то педагогическую мораль разводит.

Это требование относится ко всем педагогическим работникам. Я без жалости увольнял прекрасных педагогических работников только потому, что постоянно такую грусть они разводили. Взрослый человек в детском коллективе должен уметь тормозить, скрывать свои неприятности.

Коллектив надо украшать и внешним образом. Поэтому я даже тогда, когда коллектив наш был очень беден, первым долгом всегда строил оранжерею, и не как-нибудь, а с расчетом на гектар цветов, как бы дорого это ни стоило. И обязательно розы, не какие-нибудь дрянные цветочки, а хризантемы, розы. И я, и мои ребята кохались в этих цветах до предела. У нас был действительно гектар цветов, и не каких-нибудь, а настоящих. Не только в спальнях, столовых, классах, кабинетах стояли цветы, но даже на лестницах. Мы делали из жесты специальные корзинки и все бордюры лестницы уставляли цветами. Это очень важно. Причем каждый отряд вовсе не получал цветы по какому-нибудь наряду, а просто — завял цветок, он идет в оранжерею и берет себе следующий горшок или два.

Вот эти цветы, костюмы, чистота комнат, чистота обуви — это должно быть в детском коллективе. Ботинки должны быть всегда почищены, без этого какое может быть воспитание? Не только зубы, но и ботинки. На костюме не должно быть никакой пыли. И требование прически. Пожалуйста, носи какую угодно прическу, но прическа должна быть действительно прической. Поэтому раз в месяц ДЧСК брал машинку и шел по спальням. Чуть не причесан — провел машинкой: иди в парикмахерскую. Поэтому всегда все ходили причесанные.

Вот это требование чистоты должно очень строго вводиться. Через полгода после того как я оставил коммуны им. Дзержинского, я приехал туда с ревизией из Киева. Конечно, все выбежали, пожимали мне руки, было милое отношение и т.д. Я пошел по спальням. Вижу что-то не то: пыль, там носовой платок валяется у самого лучшего моего командира Яновского, открыл шкаф — оттуда целую кучу грязи можно вывезти. Я тут ровным голосом ничего не говорил, а настоящим голосом сказал: «Десять часов ареста, а больше я никуда не иду, завтра утром буду принимать уборку сам». И вот они присылают за мной в половине пятого машину в Харьков, и когда я приехал, я не мог найти ни пылинки. Я спрашиваю: «Когда же вы успели?» Говорят: «Спать не ложились». Я же понимаю, что у меня требования такие, а у другого требования другие. Чуть уменьшил требований — нет тона, нет стиля. Все это надо помнить. В классе во время урока ДЧСК прежде всего обращается к учителю: «Вы довольны чистотой в нашем классе?»

Вот положение учителя — скажет: «Доволен», — ДЧСК найдет тысячу недостатков. Учитель доволен, а там грязь, у того ногти не стрижены, парта изрезана. Так что поневоле каждый учитель требовал в классе чистоты.

Я не допускал к уроку учителя, неряшливо одетого. Поэтому у нас вошло в обыкновение ходить на работу в лучшем костюме. И я сам выходил на работу в лучшем своем костюме, который у меня был. Так что все наши педагоги, инженер и архитектор ходили франтами. <...>

Вот таких мелочей в жизни коллектива очень много, из них и составляется та эстетика поведения, которая должна быть в коллективе. Мальчик, который не плюет, который не вычищает нос при помощи двух пальцев, — это уже воспитанный мальчик. И эти принципиальные мелочи должны быть не только доведены до конца, но должны быть строго продуманы и сгармонизированы с какими-то общими принципами. Сюда относятся многие мелочи, которые нельзя здесь перечислить, но все они могут исполняться красиво, здорово и в связи с общим движением коллектива.

На этом я заканчиваю. Я считаю, что то, что делал я и мои сотрудники, это делалось очень многими людьми в Советском Союзе. Я от них отличаюсь только тем, что я чувствую потребность требовать этого от всех, то есть чувствую потребность проповедовать вот такие обычные положения, не мои личные положения, а имеющиеся у очень многих педагогов Советского Союза. <...>

ВОЛЯ, МУЖЕСТВО, ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТЬ¹

Вопрос о коммунистическом воспитании трудящихся поставлен как вопрос решающего значения. Отрадно сейчас видеть волну самого широкого интереса к этому вопросу, которая поднялась в нашем обществе. Вопрос о коммунистическом воспитании созрел не только в порядке политического развития нашей страны, он назрел и в быту, в обыкновенном, будничном самочувствии каждого советского гражданина.

Мы хорошо понимаем, что этот важнейший вопрос является решающим и в области нравственных отношений нашего общества и в области промышленности, и в проблемах нашего богатства, роста, нашей победы в мировой революции, и, наконец, проблемах нашего счастья и счастья всего человечества...

Коммунистическое воспитание многомиллионных масс советского народа началось с первого дня революции, с первого слова Ленина, с первых боев на фронтах гражданской войны. И потом, в течение 21 года, коммунистическое воспитание сплошь и рядом в незаметных и неощутимых выражениях, как будто между делом, как будто в боковых параллельных процессах, на самом деле сознательно и целеустремленно, проводилось на протяжении всего грандиозного опыта социалистической стройки. Буквально можно сказать: нет ни одного акта, ни одного слова, ни одного факта в нашей истории, которые кроме своего прямого хозяйственного, или военного, или политического значения не имели бы и значения воспитательного, которые не были бы вкладом в новую этику и не вызывали бы нарастания нового морального опыта.

Этот моральный опыт, эти родившиеся уже нормы поступка еще не сведены в строгую систему, еще не оформлены в точных положениях, в терминах и, самое главное, еще не расширились до общенародных опытных традиций. Мы еще очень часто наблюдаем некоторую борьбу между старой и новой этикой, еще приходится слышать споры и недоуменные высказывания по вопросу о разных деталях поступка. Еще не уравновешены и не сделались нормативными многие положения о любви, дружбе, ревности, верности, чести — эти детали в настоящее время занимают нашу молодежь, и она жадно ищет правильных решений, потому что она требует и хочет коммунистического совершенства поведения...

Совершенно ясно, что мы обязаны с чисто большевистской искренностью и прямоотой сказать, что воспитание воли, мужества и целеустремленности проходит иногда в порядке самотека, что сознательных, организующих и точных начинаний в этом деле недостаточно.

В особенности это нужно сказать в отношении нашей школы. Трудно переоценить важность этого вопроса. В наших школах воспитывается больше 30 млн детей и юношей. Это в несколько раз больше

¹ Макаренко А. С. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 5. М., 1958. С. 51—56.

любой армии в любом государстве, это больше очень многих самих государств. И если мы допустим в этом важнейшем воспитательном деле хотя бы 10 процентов брака, то это значит, что мы прибавим в нашем обществе 3 млн плохо воспитанных, а может быть, и вредно воспитанных молодых людей. Народное образование и народное воспитание в нашем государстве сделались таким количественно могучим, что и один процент брака в той работе грозит нашей стране серьезными прорывами.

Перед лицом этой постоянной политической проблемы уместно спросить: что сделано и что делается в области организации школьного воспитания? И ответить нужно в очень грустных словах. В советской жизни нет другой области, в которой делалось бы наше советское дело так неуверенно, так неразборчиво, так неопределенно.

По совести нужно ответить: никто не знает, что делается, никто об этом не думает, никто за это не отвечает. Несмотря на очень многие угрожающие симптомы, несмотря на самые настойчивые, тревожные сигналы со стороны всего общества, несмотря на неоднократные указания партии на неблагополучие нашего педагогического участка — наркомпросовский богатырь «не трехнется, не ворохнет». Воля, мужество, целеустремленность! Эти слова звучат почти дико, когда мы вспоминаем о Наркомпросе. Надо иметь прежде всего мужество, чтобы открыто признать: мы не знаем, кого мы воспитываем, кого мы хотим воспитать, мы не знаем, нужно ли воспитывать мужество. А вдруг это «непедагогично»? А вдруг это опасно для здоровья? А вдруг мамы будут недовольны?

Кто виноват в этой неразберихе? Позвольте, а где же педагогические ученые, где эти сотни инженеров педагогики, которые обязаны были, давно обязаны подготовить, продумать, разрешить вопросы коммунистического воспитания? Ведь нигде так часто не произносились эти два слова, как в педагогических статьях. А что сказано в этих статьях по вопросу о воспитании и мужества и целеустремленности?

Эти вопросы фактически сняты с очереди, как и многие другие вопросы воспитания. Эти вопросы спрятаны в хитром переплете псевдонаучной болтовни, прикрыты устаревшим и совершенно чуждым для нас утверждением, что никаких отдельных вопросов воспитания нет, что воспитание неразрывно с образовательным процессом. Честное слово, трудно даже поверить, но такой простой и наивный фокус проделывается на глазах всего советского общества. Вместо того чтобы честно и серьезно работать над вопросами коммунистического воспитания, сделали умное лицо и заявили:

— Воспитание? А зачем? Учитель — он же преподает, вот в это самое время он и воспитывает. История? Вы знаете, одна история сколько может воспитать, вы себе представить не можете!

И хотя никто к этим утверждениям не мог отнестись с уважением, хотя для всех ясно, что ничего, кроме ловкости рук, в этом утверждении нет, — все осталось как было.

История, конечно, воспитывает. Воспитывает и литература и математика. Но никакого права ограничивать воспитательный процесс

классной работой, конечно, никто не имел, как не имеет права инженер-строитель утверждать, что при постройке дома достаточно заняться только вопросами центрального отопления и конструкции крыши.

Почему организаторы школьного воспитания поступают так непринужденно просто? Исключительно потому, что они сами никакого отношения... к целеустремленности не имеют. Никакие цели их особенно не интересуют, в том числе и цели коммунистического воспитания. А кроме того, есть и такое соображение: как-нибудь обойдется, это же не мост строить, который может рухнуть через месяц. Мы ученика выпустим, кто там разберется, что он за человек. Как-нибудь обойдется: комсомол, семья, пионеры... сделают.

И фактически получилось так, что все дело воспитательной работы, дело огромной государственной важности, передано в руки разрозненных учителей, среди которых много молодых и неопытных, и пионервожатых, среди которых нет ни одного опытного. А чтобы эти разрозненные силы вследствие своего энтузиазма не внесли беспорядка в педагогическое благополучие, их связали по рукам и ногам почти щедринским требованием: все должно быть умеренно и аккуратно.

И нечего удивляться, что наш педагогический обиход характеризуется таким анекдотом: у нас часто повторяются слова: «это воспитательное средство» или это не воспитательное средство». Непосвященный человек может подумать, что воспитательное средство — это такое, которое преследует определенные педагогические цели. Ошибка! Ничего подобного! Воспитательная мера — это как раз такая, которая преследует единственную цель: чтобы все прошло благополучно, чтобы козы были сыты и сено цело, чтобы никто не обижался и вообще чтобы не было неприятностей.

В подавляющем своем большинстве наша школа похожа на любвеобильную мамашу, воспитательный метод которой определяется формулой: «чтобы дитя было сыто и чтобы не простудилось». Она обкармливает детей показной «стопроцентной» успеваемостью и следит, чтобы дитя не простудилось мужеством или, допустим, целеустремленностью. И так же, как этой самой мамаше, ей недосуг подумать: сколько мы теряем и на успеваемости, и на здоровье детей по причине близорукой заботливости.

Зато спокойнее живется. Зато можно проставить в процентах проделанную работу и забыть о том, что во всех других советских областях люди ищут, дерзают, находят, иногда рискуют, но всегда создают новое.

Мужество! Попробуйте серьезно, искренне, горячо задаться целью воспитать мужественного человека. Ведь в таком случае уже нельзя будет ограничиться душеспасительными разговорами. Нельзя будет закрыть форточки, обложить ребенка ватой, рассказывать ему о подвиге Папанина. Нельзя будет потому, что результат для вашей чуткой совести в этом случае ясен: вы воспитываете циничного наблюдателя, для которого чужой подвиг — только объект для глазения, развлекательный момент.

Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, все равно в чем: в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости. Нельзя приступить к воспитанию воли, если предварительно не разрешить вопрос, чем советская воля отличается от воли в буржуазном обществе. Там воля необходима человеку для подавления другого человека, там целеустремленность направлена к лучшему куску общественного пирога. Не рискуем ли мы подставить эти буржуазные категории вместо наших категорий, когда всю педагогику сводим к так называемому индивидуальному подходу?

Коммунистическую волю, коммунистическое мужество, коммунистическую целеустремленность нельзя воспитать без специальных упражнений в коллективе. Не метод парного влияния от случая к случаю, не метод благополучного непротивления, не метод умеренности и тишины, а *организация коллектива*, организация требований к человеку, организация реальных, живых, целевых устремлений человека вместе с коллективом — вот что должно составить содержание нашей воспитательной работы... То, что происходит в нашей школе, недостойно советской эпохи.

Мы фактически ученика не воспитываем, мы ничего от него не требуем, кроме самых примитивных тормозов, необходимых для нашего удобства. Мы добиваемся (не всегда), чтобы он тихо сидел в классе, но мы не ставим перед собой никаких целей положительного дисциплинирования. У наших школьников иногда еще бывает дисциплина порядка, но не бывает дисциплины борьбы и преодоления. Мы ожидаем, пока ученик совершит тот или иной проступок, и тогда начинаем его «воспитывать». Ученик, не совершающий проступков, нас не занимает; куда он идет, какой характер развивается в кажущемся его внешнем порядке, мы не знаем и узнавать не умеем. Такие распространенные типы характеров, как «тихони», «иисусики», накопители, приспособленцы, шляпы, разини, кокеты, приживалы, мизантропы, мечтатели, зубрилы, проходят мимо нашей педагогической заботы. Иногда мы замечаем их существование, но, во-первых, нам не мешают, а во-вторых, мы все равно не знаем, что с ними делать. А на самом деле именно эти характеры вырастают в людей вредоносных, а вовсе не шалуны и дезорганизаторы.

В настоящее время, когда у нас воспитывается больше 30 миллионов детей, не подлежит сомнению, что успех этой грандиозной работы зависит не от разрозненных усилий миллиона учителей, а исключительно от организации школы как целого, от стиля и тона тех требований, которые мы предъявляем детям, от стиля дисциплины и игры в детском коллективе, широко организованных регулярных упражнений в волевых напряжениях, в мужестве, в постоянном движении к большему, ясному, желанным целям.

Такая педагогическая работа будет не только гораздо более эффективна, но и гораздо более приятна для педагогов. Наше учительство сейчас очень страдает от серости, скуки и ложной добродетельности

собственных приемов. Оно страдает от неисчислимого количества самых диких предрассудков, неизвестно откуда к нам пришедших. Например, до сих пор считается аксиомой, что для детской натуры необходимо пустое, бестолковое, нецелесообразное движение. До сих пор считают «воспитательной» мерой непротивление в классе, хотя бы при этом срывался целый урок. До сих пор наш ребенок даже в течение одного года несколько раз перебрасывается из одного коллектива в другой, а ведь на самом деле нет ничего вреднее этого настойчивого воспитания «внеколлективного» человека.

Жизнь нашей школы, нашего детского коллектива должна быть гораздо бодрее, гораздо подтянутее, гораздо веселее и гораздо суровее. Только в таком случае школа начнет выполнять свои функции в деле коммунистического воспитания, отказавшись раз навсегда от успокоительного этического самотека.

Конечно, такая работа потребует от учительства большой энергии, большой силы духа, потребует больше искренности и больше смелости. Но в этом заключаются не только тяжести, но и удовлетворение. Нельзя миллионную массу нашего молодого учительства держать на постной пище кабинетных, абстрактных и трусливых рассуждений. Наше детское общество должно отражать жизнь всей Советской страны. Школа должна бороться за коммунизм с такой же волей, с таким же мужеством, с таким же напряжением, как и все наше общество. И с такой же радостью!

ПРИМЕЧАНИЯ

Новейшее время

С. 17. *Биша*, Мари Франсуа Ксавье (1771—1802 гг.) — французский анатом, физиолог и врач.

С. 18. *Ламарк*, Жан Батист Пьер Антуан (1744—1829 гг.) — французский естествоиспытатель, автор теории эволюции.

С. 23. *Бэн*, Александр (1818—1903 гг.) — английский философ и психолог.

С. 40. *Грунтвиг* (Грундтвиг), Николай Фредерик Северин (1783—1872 гг.) — датский писатель, историк. С 1861 г. епископ. Реформатор церкви и школы.

С. 45. *Ленау*, Николаус (наст. имя Франц Нимбш фон Штреленау) (1802—1850 гг.) — австрийский поэт.

де-Виньи, Альфред (1799—1863 гг.) — французский писатель, граф, крупнейший представитель французского аристократического, консервативного романтизма.

Мотлей, Джон-Лотроп (1814—1877 гг.) — американский историк.

С. 51. *Лейбниц*, Готфрид Вильгельм (1646—1716 гг.) — немецкий философ-идеалист, математик, физик, юрист, историк, языковед.

С. 64. *Данилевский*, Николай Яковлевич (1822—1885 гг.) — естествоиспытатель, философ, социолог.

С. 65. *Градовский*, Александр Дмитриевич (1841—1889 гг.) — русский правовед, политический мыслитель либерального направления.

С. 69. *Дильтей*, Вильгельм (1833—1911 гг.) — выдающийся немецкий философ и психолог. Один из ведущих представителей феноменологии.

С. 70. *Спиноза*, Бенедикт (или Барух д'Эспиноза) (1632—1677 гг.) — великий голландский философ, один из крупнейших рационалистов XVII в.

С. 75. *панургово стадо* — нарицательное выражение для обозначения бездумного, стадного чувства. Панург, герой романа Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» — по-гречески «всумеющий» и вместе с тем «пройдоха» и «плут».

С. 76. *старец Зосима* (Верховский Захар Васильевич) (1767—1833 гг.) — один из наиболее почитаемых в XIX в. православных монахов.

купец Иголкин — полулегендарный персонаж. По преданию, Павел Иголкин, новгородский купец, 17 лет провел в стокгольмской тюрьме. Однажды, не выдержав насмешек стражников, обвинявших в трусости Петра I и всю русскую армию, он убил двоих из них. Изумленный патриотической доблестью Иголкина, Карл XII отменил смертный приговор и отпустил старика на родину.

Сергий Радонежский (ок. 1321—1391 гг.) — основатель и игумен Троице-Сергиева монастыря. Канонизирован русской православной церковью. Один из наиболее почитаемых русских святых.

Серафим Саровский (в миру — Прохор Мошнин) (1754 или 1759—1833 гг.) — один из наиболее почитаемых в Русской православной

церкви святых. Приняв в юношеском возрасте постриг, провел жизнь в Саровской пустыни. Отличался подвигами благочестия, даром проповедания.

С. 78. *«fiat justitia, pereat mundus»* (лат.) — «да свершится справедливость, хотя бы из-за этого погиб мир». По преданию, — девиз австрийского императора Фердинанда I.

С. 126. *Гоббс*, Томас (1588—1679 гг.) — выдающийся английский философ-материалист.

Спиноза — см. примеч. к с. 70.

С. 136. *Лихтварк*, Альфред (1852—1914 гг.) — гимназический учитель, позже — крупный музейный деятель, первый директор знаменитого гамбургского Кунстхалле.

С. 137. *Базедов*, Иоганн Бернхард (1724—1790 гг.) — немецкий педагог, основатель филантропизма.

С. 143. *Овидий*, Публий Овидий Назон (43 до н.э. — 17 или 18 гг. н.э.) — римский поэт, оказавший сильнейшее воздействие на европейскую литературу от Средних веков до наших дней.

Дафн, *Хлоя*, *Фелиц* — герои буколического романа «Дафнис и Хлоя» древнегреческого писателя Лонга (II—III вв.).

С. 144. *Феб* — в древнегреческих и древнеримских мифологиях одно из имен Аполлона, бога красоты.

Юпитер Плювий — Юпитер как бог дождя.

С. 149. *Фарадей*, Майкл (1791—1867 гг.) — английский физик, химик и физико-химик, основоположник учения об электромагнитном поле.

С. 175. *Ломброзо*, Чезаре (1835—1909 гг.) — итальянский судебный психиатр и антрополог, родоначальник антропологического направления в криминологии и уголовном праве.

С. 203. *Мериме*, Проспер (1803—1870 гг.) — выдающийся французский писатель.

С. 213. *Жакото*, Жан-Жозеф (1770—1840 гг.) — французский педагог. Его «универсальная метода обучения» ставит своей целью возбуждение умственной самостоятельности.

С. 248. *Фребель*, Фридрих (1782—1852 гг.) — немецкий педагог, выдающийся теоретик дошкольного воспитания.

Гегель, Георг Вильгельм Фридрих (1770—1831 гг.) — один из крупнейших немецких философов, представитель немецкой классической философии.

С. 259. *hic Rhodus, hic salta!* (лат.) — здесь Родос, здесь и прыгай. Иными словами, главное здесь, здесь суть, здесь доказывай, здесь борись.

С. 261. *Лессинг*, Готхольд Эфраим (1729—1781 гг.) — немецкий драматург, теоретик искусства и литературный критик-просветитель.

С. 262. *Фридрих II* (1712—1786 гг.) — прусский король (с 1740 г.) из династии Гогенцоллернов, крупный полководец.

С. 270. *Фребель* — см. примеч. к с. 248.

С. 312. *Мирабо*, Виктор Рикети (1715—1789 гг.) — французский экономист.

Талейран, Перигор Шарль Морис (1754—1838 гг.) — влиятельный французский дипломат, государственный деятель.

Лавуазье, Антуан Лоран (1743—1794 гг.) — выдающийся французский химик.

С. 322. *Вундт*, Вильгельм (1832—1920 гг.) — немецкий психолог, физиолог, философ и языковед. Основатель экспериментальной психологии.

Прейер, Виллиам-Тьерри (1811—1897 гг.) — швейцарский физиолог, один из основоположников педологии.

Балдуин, (Болдуин) Джеймс Марк (1861—1934 гг.) — американский психолог. Занимался психологией развития, педагогической психологией.

С. 337. *тахистоскоп* (от греч. tachistos — очень быстрый и skopéo — смотрю) — прибор для быстрого предъявления зрительных раздражителей (букв, слов, цифр, геометрических фигур и т.п.). С помощью Т. в психологии определяют скорость и точность восприятия и проявляемого при этом внимания.

С. 367. *Франк*, Семен Людвигович (1877—1950 гг.) — русский религиозный философ и психолог. После Октябрьской революции эмигрировал из России.

Россолимо, Григорий Иванович (1860—1928 гг.) — советский невропатолог и психоневролог. Основатель отечественной невропатологии.

С. 370. *Мюнстерберг*, Гуго (1863—1916 гг.) — немецкий психолог и философ-идеалист. Ученик В. Вундта.

Мейер, (вероятно) Георг-Герман (1815—1892 гг.) — немецкий анатом, профессор анатомии и директор анатомического института в Цюрихе.

С. 371. *Тейлор*, Фредерик Уинслоу (1856—1915 гг.) — американский инженер, изобретатель, основатель научной организации труда.

С. 412. *Карл Гросс* (1861—1946 гг.) — немецкий психолог, автор исследований об игре животных и детей.

С. 414. *Оствальд*, Вильгельм Фридрих (1853—1932 гг.) — немецкий философ, физик и химик.

С. 462. *Болдвин* (Болдуин) — см. примеч. к с. 322.

С. 481. *Гюйо*, Мари Жан (1854—1888 гг.) — французский философ и поэт, педагог.

С. 505. *Эмерсон*, Ралф Уолдо (1803—1882 гг.) — американский философ-идеалист, поэт и эссеист.

Алфавитный указатель авторов, включенных в тт. I—III

- Абеляр Пьер — I, 162.
Авакум, протопоп — I, 492.
Аврелий Августин 122.
Акушин — I, 149.
Аристотель — I, 64.
Белинский Виссарион Григорьевич — II, 335.
Беллерс Джон — II, 80.
Бехтерев Владимир Михайлович — III, 170.
Бецкой Иван Иванович — II, 133.
Бине Альфред — III, 201.
Блонский Павел Петрович — III, 479.
Бунаков Николай Федорович — III, 24.
Василий Великий — I, 391.
Вахтеров Василий Порфирьевич — III, 98.
Вентцель Константин Николаевич — III, 179.
Верджерио Пьетро Паоло — I, 256.
Вивес Хуан Луис — I, 311.
Винекен Густав — III, 392.
Винсент из Бове — I, 221.
Владимир Мономах — I, 434.
Водовозов Василий Иванович — II, 387.
Гансберг Фриц — III, 343.
Гаудиус Гуго — III, 257.
Гегель Георг Вильгельм Фридрих — II, 260.
Гельвеций Клод Адриан — II, 181.
Геннадий, архиепископ — I, 462.
Гербарт Иоганн Фридрих — II, 285.
Гессен Сергей Иосифович — III, 508.
Горбунов-Посадов Иван Иванович — III, 297.
Гуго Сен-Викторский — I, 181.
Гурлитт Людвиг — III, 140.
Демокрит — I, 9.
Демолен Эдмон — III, 89.
Джефферсон Томас — II, 217.
Дидро Дени — II, 167.
Дистрвег Фридрих Адольф Вильгельм — II, 302.
Добролюбов Николай Александрович — II, 428.
Дьюи Джон — III, 225.
Елифангий Славинецкий — I, 480.
Зейдель Роберт — III, 79.
Зеньковский Василий Васильевич — III, 440.
Зиккингер Йозеф Антон — III, 216.
Иларион — I, 441.
Иоанн Дамаскин — I, 423.
Иоанн Златоуст — I, 403.
Кампанелла Томмазо — I, 373.
Кант Иммануил — II, 192.
Калтерев Петр Федорович — III, 46.
Карион Истомин — I, 496.
Кей Эллен Каролина Софья — III, 37.
Кершенштейнер Георг — III, 124.
Килпатрик Уильям Херд — III, 353.
Кирилла Туровский — I, 45.
Коменский Ян Амос — II, 7.
Кондорсе Жан Антуан — II, 222.
Корф Николай Александрович — II, 415.
Крунская Надежда Константиновна — III, 306.
Лазурский Александр Федорович — III, 364.
Лай Вильгельм Август — III, 283.
Лепелетье Луи Мишель де Сен Фаржо — II, 251.
Лесгафт Петр Францевич — III, 9.
Лойола Игнатий — I, 342.
Локк Джон — II, 47.
Ломоносов Михаил Васильевич — II, 143.
Луллий Раймунд — I, 249.
Луначарский Анатолий Васильевич — III, 380.
Лютер Мартин — I, 324.
Магницкий Леонтий Филиппович — II, 107.
Макаренко Антон Семенович — III, 533.
Максим Грек — I, 464.
Марк Фабий Квинтилиан — I, 96.
Маркс Карл — II, 343.
Мейман Эрнст — III, 266.
Меланхтон Филипп — I, 336.
Монтень Мишель — I, 363.
Монтессори Мария — III, 320.
Мор Томас — I, 302.
Напорн Пауль — III, 113.
Нечаев Александр Петрович — III, 333.
Новиков Николай Иванович — II, 230.
Острогорский Алексей Николаевич — II, 436.
Оуэн Роберт — II, 268.
Паркхерст Елена — III, 500.
Пейн Томас — II, 204.
Песталоцци Иоганн Генрих — II, 238.
Пинкевич Альберт Петрович — III, 469.
Пирогов Николай Иванович — II, 329.
Пистрак Моисей Михайлович — III, 523.
Платон — I, 57.
Плутарх — I, 86.
Посошков Иван Тихонович — II, 75.
Прокопович Феофан — II, 110.
Псалтирь — I, 431.
Публий Корнелий Тацит — I, 104.
"Пчела" — I, 458.
Рабле Франсуа — I, 348.
Рачинский Сергей Александрович — II, 409.
Редкин Петр Григорьевич — II, 323.
Розанов Василий Васильевич — III, 147.
Роллен Шарль — II, 91.
Руссо Жан-Жак — II, 151.
Сильвестр — I, 469.
Симеон Полоцкий — I, 485.
Сократ — I, 25.
Спенсер Герберт — II, 347.
Стоюнин Владимир Яковлевич — II, 392.
Татищев Василий Никитич — II, 120.
Тихомиров Дмитрий Иванович — III, 31.
Толстой Лев Николаевич — II, 401.
Торндайк Эдуард Ли — III, 372.
Ушинский Константин Дмитриевич — II, 364.
Фенелон Франсуа де — II, 68.
Феодосий Печерский — I, 448.
Фома Аквинский — I, 237.
Франклин Бенджамин — II, 137.
Фурье Франсуа Мари Шарль — II, 277.
Щацкий Станислав Теофилович — III, 403.
Эразм Роттердамский — I, 266.
Яворский Стефан — II, 85.
Янкович де Мириево Федор Иванович — II, 209.

Содержание

Предисловие	3
Новейшее время (кон. XIX — сер. XX в.)	4
Воспитание и педагогическая мысль в эпоху	
Новейшего времени	4
<i>Петр Францевич Лессафт</i>	9
Семейная жизнь ребенка	10
Задачи физического развития в школе	17
<i>Николай Федорович Бунаков</i>	24
Идеалы и средства нравственного воздействия школы	
и воспитывающего обучения на учеников	25
<i>Дмитрий Иванович Тихомиров</i>	31
Современные задачи начальной школы	32
<i>Эллен Каролина Софья Кей</i>	37
Век ребенка	38
<i>Петр Федорович Каптерев</i>	46
Педагогический процесс	48
<i>Роберт Зейдель</i>	79
Ручной труд как краеугольный камень гармонического	
образования	80
<i>Эдмон Демолен</i>	89
Как воспитывать наших детей	90
<i>Василий Порфирьевич Вахтеров</i>	98
Основы новой педагогики	100
<i>Пауль Натопи</i>	113
Социальная педагогика	114
<i>Георг Кершенштейнер</i>	124
Трудовая школа	126
<i>Людвиг Гурлитт</i>	140
О воспитании	141
<i>Василий Васильевич Розанов</i>	147
Два типа образования	149
Три главные принципа образования	154
Семья как истинная школа	162
<i>Владимир Михайлович Бехтерев</i>	170
Вопросы общественного воспитания	171
<i>Константин Николаевич Вентцель</i>	179
Идеальная школа будущего и способы ее осуществления	181
<i>Альфред Бине</i>	201
Современные идеи о детях	202
<i>Йозеф Антон Зиккингер</i>	216
Организация народных школ, построенная сообразно	
природной работоспособности детей	218
<i>Джон Дьюи</i>	225
Демократия и образование	227
<i>Гуго Гаудиг</i>	257
Дидактические ереси	258

<i>Эрнст Мейман</i>	266
Лекции по экспериментальной педагогике	267
<i>Вильгельм Август Лай</i>	283
Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры	284
<i>Иван Иванович Горбунов-Посадов</i>	297
Перед запертой еще дверью	298
<i>Надежда Константиновна Крупская</i>	306
Воспитание	307
<i>Мария Монтессори</i>	320
Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в «Домах ребенка»	322
<i>Александр Петрович Нечаев</i>	333
Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения	335
<i>Фриц Гансберг</i>	343
Педагогика. Призыв к самостоятельности в преподавании	344
<i>Уильям Херд Килпатрик</i>	353
Метод проектов	354
<i>Александр Федорович Лазурский</i>	364
Личность и воспитание	365
<i>Эдуард Ли Торндайк</i>	372
Принципы обучения, основанные на психологии	373
<i>Анатолий Васильевич Луначарский</i>	380
О классовой школе	382
<i>Густав Винекен</i>	392
Круг идей свободной школьной общины	393
<i>Станислав Теофилович Шацкий</i>	403
Задачи общества «Детский труд и отдых»	405
Школа для детей или дети для школы	408
Наше педагогическое течение	434
<i>Василий Васильевич Зеньковский</i>	440
Педагогика	442
<i>Альберт Петрович Пинкевич</i>	469
Педагогика	470
<i>Павел Петрович Блонский</i>	479
Задачи и методы новой народной школы	481
<i>Елена Паркхерст</i>	500
Воспитание и обучение по Дальтонскому плану	501
<i>Сергей Иосифович Гессен</i>	508
Основы педагогики	510
<i>Моисей Михайлович Пистрак</i>	523
Что такое политехнизм	525
<i>Антон Семенович Макаренко</i>	533
Проблемы школьного советского воспитания	535
Воля мужество, целеустремленность	550
Примечания. Новейшее время	555
Алфавитный указатель авторов, включенных в тт. I—III	558

Издательство «ТЦ СФЕРА» представляет
«Хрестоматию по истории педагогики»
в 3-х томах под общей редакцией
академика РАО А.И. Пискунова.

В первом томе представлены фрагменты
из первоисточников, характеризующие состояние
воспитания и педагогическую мысль Античности,
западно-европейского Средневековья, а также
восточной ветви христианства (православия)
в Византии, Древней Руси,
Московском государстве XV—XVII вв.

Второй том знакомит читателя с педагогическими
идеями мыслителей с XVII в. до 90-х гг. XIX в.
Приведенные фрагменты их произведений харак-
теризуют эволюцию педагогической мысли
и постепенное становление педагогической науки.

Третий том представляет читателю педагогические
идеи мыслителей новейшего времени
(с 90-х гг. XIX в. до середины XX в.)



Книга—почтой: 129626, Москва, а/я 40, «ТЦ СФЕРА»
Адрес: Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3 (м. Ботанический сад)
тел./факс: (495) 656-7205, 656-7505, 656-7033, 107-5915
E-mail: sfera@cnt.ru
www.tc-sfera.ru

ISBN 5-89144-707-X

