



**Дайте
жить детям**

**Эллен Кей
Януш Корчак
Мария Монтессори
Герберт Спенсер
Джон Дьюи
Генрих Шаррельман.
Александр Сазерленд Нилл
Григорий Борисович Корнетов
Дайте жить детям:
Воспитание: умственное,
нравственное, физическое
Серия «Педагогика детства»**

*Текст предоставлен правообладателем
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11827271
Дайте жить детям/Составитель, вступительная статья Г.Б.
Корнетов: Карапуз; Москва; 2010
ISBN 978-5-904673-65-9*

Аннотация

В настоящий сборник включены статьи зарубежных авторов второй половины XIX–XX вв., посвященные педагогическим проблемам, актуальным сегодня как для семейного воспитания, так и для школьного обучения. Речь идет о праве ребенка быть тем, кем он есть; о необходимости естественного развития его личности, свободы самовыражения и отказе от давления на него; о травмирующих последствиях страданий, перенесенных в раннем детстве. Педагоги и мыслители того времени выступали за отказ от традиционного воспитания, от схоластического книжного обучения; искали оптимальную модель школы, позволяющую детям самостоятельно «открывать» знания; дающую им свободу самовыражения и реальное самоуправление; превращающую их в трудовое сообщество детей. Сборник адресован родителям, педагогам, студентам педагогических заведений.

Содержание

Предисловие	6
Григорий Корнетов, доктор педагогических наук	6
Право быть ребенком	26
Януш Корчак	26
Пренебрежение – недоверие	26
Конец ознакомительного фрагмента.	36

**Дайте жить
детям (сборник)
Сост. Г.Б. Корнетов**

© ООО Издательский дом «Карапуз», 2010.

© Г.Б. Корнетов – составление, вступительная
статья, 2010.

Предисловие

Григорий Корнетов, доктор педагогических наук Возвысившиеся до ребенка

Воспитание и обучение столь же древни, как само человечество. Они появляются вместе с обществом, существуют на протяжении всей его истории и касаются каждого ребенка, способствуя его развитию и овладению опытом предшествующих поколений. Исторически педагогическая деятельность возникла как способ включения растущего человека в жизнь общества, как механизм приведения его к принятым здесь и сейчас социальным и культурным нормам. Воспитание и обучение делали поведение человека приемлемым для коллектива, готовили к выполнению предписываемых ему ролей и функций.

Очень медленно и постепенно педагогика приходила к тому, что человека следует не только (а может, и не столько) формировать по существующим в обществе образцам, сколько развивать заложенный в нем потенциал, помогать обретать независимость. Воспитание и обучение стали пониматься не как ограничение, накладываемое на неразумного

ребенка знающим и опытным взрослым, а как предоставление особым образом организованной свободы для проявления его активности, творческого роста, поддержки самостоятельного освоения окружающего мира и себя в этом мире.

Постепенно педагогика сумела возвыситься до ребенка, признала его самозначимым субъектом, стала пытаться максимально опереться на его самостоятельную активность, создать условия для его самореализации. Первые отзвуки этих идей можно найти у «мудрейшего из греков» – Сократа. Однако впервые развернуто, систематически и аргументированно они были изложены Ж.-Ж. Руссо в 1762 г. в романе «Эмиль, или О воспитании». С этого времени педагогические идеи, ориентированные на ребенка, начинают все более активно обсуждаться, идет поиск путей их практической реализации. Огромную роль в их разработке в середине XIX в. сыграл Л.Н. Толстой.

На рубеже XIX–XX вв. происходит педоцентристская революция. На волне недовольства традиционным образованием, достижений наук о человеке и распространения гуманистических и демократических идеалов ставится задача кардинального обновления педагогики и школы. Эта тенденция, подкрепляемая новыми теоретическими разработками и практическими результатами, усиливается на протяжении всего прошлого столетия. Со второй половины 1980-х гг. она явственно прослеживается и в России.

В книге «Дайте жить детям: советы родителям, воспита-

телям и учителям» представлены статьи зарубежных авторов второй половины XIX–XX вв., в которых сформулированы актуальные для современного семейного воспитания и школьного обучения гуманистические и демократические педагогические идеи.

Статьи посвящены:

- организации педагогической работы, ориентированной на ребенка, его достоинство, возможности, интересы, потребности, самостоятельность;
- негативным последствиям традиционного воспитания;
- свободе и дисциплине в воспитании;
- поиску оптимальной модели школы, поддерживающей активность детей и развивающей их взаимодействие и сотрудничество;
- методам и формам организации развивающей продуктивной учебной работы, принимаемой детьми;
- позиции педагога в гуманистическом и демократическом учебном процессе.

Попытаемся кратко охарактеризовать важнейшие идеи педагогов, работы которых включены в состав книги.

Герберт Спенсер (1820–1903) – великий английский ученый-эволюционист, один из основоположников позитивизма, философ, социолог, психолог. В 1861 г. Г. Спенсер издал книгу «Воспитание: умственное, нравственное и физическое», в которой собрал опубликованные ранее в журналах педагогические статьи.

Говоря о необходимости «развить всего человека», Г. Спенсер требовал приблизить образование к его потребностям, подготовить ребенка ко всей полноте жизни. Он выступал как яростный критик классического образования, которое, по его мнению, было лишено реального жизненного содержания, и схоластического книжного обучения, сообщаемого школьникам готовые истины и требующего их механического заучивания. *Образование*, – утверждал английский мыслитель, – *должно приносить практическую пользу, обеспечивать разностороннее развитие индивидуальности каждого ребенка*. Книга «Воспитание: умственное, нравственное и физическое» сыграла выдающуюся роль в борьбе сторонников реального образования против образования классического, став своего рода программой реорганизации школы.

Г. Спенсер был убежден, что от того, каким будет человек в детстве, какими будут условия его жизни, характер общения и оказываемые на него влияния, зависит, каким он станет в зрелые годы. Подготовка ребенка к полной жизни невозможна без подготовки его к исполнению житейских обязанностей. Именно на решение этой задачи, по мнению Г. Спенсера, должно быть направлено нравственное воспитание, центральным пунктом которого должны стать формирование внутренней дисциплины, развитие характера. Он требовал создать такую личность, которая бы управляла собой, а не такую, которой управляли бы другие.

Нравственные люди должны стремиться к хорошим по-

ступкам и избегать дурных. О поступках же люди судят по являющимся в их результате счастьем или несчастьем. Счастье Г. Спенсер связывал с приятными для людей результатами их деятельности. Предлагая, вслед за Ж.-Ж. Руссо, положить в основу нравственного воспитания *метод естественных последствий*, он настаивал на том, что дети на своем опыте должны ощущать всю полноту того, к чему ведут их поступки, чтобы в дальнейшем руководствоваться в своем поведении таким образом полученными знаниями.

В нашей стране книга Г. Спенсера «Воспитание: умственное, нравственное и физическое» неоднократно издавалась в последней трети XIX – начале XX вв. Вновь интерес к ней возродился в первое десятилетие XXI столетия. Герберт Спенсер во многом предвосхитил поворот школы к жизни и к ребенку, который произошел в педагогике на рубеже XIX–XX вв. и получил название *педоцентристской революции* в образовании.

Элен Кей (1849–1926) – шведская общественная деятельница, активистка движения за права женщин, за охрану материнства и детства, писательница, педагог. В книге «Век ребенка» (1899), вызвавшей огромный интерес во всем мире и переведенной на многие языки, Э. Кей выдвинула главный лозунг педоцентристской революции: *«Исходя из ребенка!»*

Будучи сторонницей демократизации общественной жизни, она связывала все социальные изменения с изменением человеческой природы и видела в воспитании главную

силу всех преобразований. Цель будущего, по ее мнению, – в создании внешне и внутренне прекрасного мира, в котором ребенок мог бы свободно развиваться. Опираясь на идеи Ж.-Ж. Руссо, Э. Кей считала необходимым предоставлять природе ребенка *свободу* помогать самой себе и не ускорять эту самопомощь, а лишь следить, чтобы окружающие обстоятельства и обстановка поддерживали работу природы. Как и Г. Спенсер, она выступала последовательной сторонницей метода естественных последствий.

На место лозунга «Жить ради детей!» Э. Кей выдвинула лозунг «*Дайте жить детям!*» Она требовала организации педагогического процесса на основе наблюдения за спонтанным поведением ребенка, ибо только таким образом, по ее мнению, развитие ребенка будет осуществляться не посредством его приспособления к миру, а благодаря естественному раскрытию личности, которая свободна от предрассудков и способна отстаивать свои идеалы в борьбе со злом и несправедливостью.

Деятельность Эллен Кей способствовала проникновению идей педоцентризма в педагогику той эпохи. Она была одной из идейных вдохновителей «*свободного воспитания*» – влиятельного педагогического течения начала XX столетия, опиравшегося на теорию свободного образования Л.Н. Толстого и получившего заметное распространение в России.

Джон Дьюи (1859–1952) – американский философ, социолог, политолог, психолог, один из основоположников

прагматизма. Самый влиятельный педагог XX в., Д. Дьюи был признанным лидером и идеологом педоцентристской революции. В книге «Школа и общество» (1899) он сформулировал кредо педоцентризма, согласно которому *ребенок является центром педагогической вселенной и все средства образования должны вращаться вокруг него.*

Д. Дьюи был «властителем дум» советских педагогов, создававших модель единой трудовой школы 1920-х гг. на основе его идей. Побывав в СССР в 1929 г., он дал высочайшую оценку советскому образованию в очерках «Впечатления о Советской России и революционном мире», подчеркивая, что ни в одной другой стране он не видел столь полного и удачного практического воплощения своего педагогического идеала. Сталинистскому режиму такая школа была не нужна, поэтому в 30-е гг. в нашей стране утвердилась традиционная модель авторитарной школы. Начавшееся отчуждение советских деятелей переросло в открытую ненависть к Д. Дьюи после того, как он по просьбе Л.Д. Троцкого возглавил Международную комиссию, разоблачившую незаконность московских процессов 1937–1938 гг. Лишь со второй половины 1980-х гг. в нашей стране вновь возродился интерес к педагогике Д. Дьюи. Стали издаваться его работы; в 2000 г. был впервые опубликован полный перевод главного педагогического труда американского мыслителя «Демократия и образование» (1936).

Д. Дьюи, как и Э. Кей, видел в образовании важнейший

инструмент переустройства общества на демократических началах. Он предлагал *превратить школу в прообраз идеального общества, в его зародыш, в демократическую общину*, и выращивать в школе детей, которые бы приобретали навыки демократического общежития, становились бы субъектами демократии и несли свои идеалы и навыки во взрослую жизнь.

Признавая вслед за Ж.-Ж. Руссо самоценность детского возраста и детской жизни, Д. Дьюи рассматривал образование как процесс, который является не подготовкой к жизни, а самой жизнью, требовал создать для детей в школе такую же естественную жизнь, которой они живут вне школы. Он настаивал на необходимости *приблизить школьную действительность к реалиям детской повседневности*, что должно было обеспечить принятие ими ситуаций обучения и воспитания. Школы должны быть максимально открытыми социальному окружению, постоянно взаимодействовать с ним, использовать его ресурсы и, в свою очередь, влиять на него.

Для Д. Дьюи идеальная цель образования – *научить самоконтролю*, и двигаться к ней следует, включая ребенка в социальные ситуации, где самоконтроль оказывается условием конструктивного взаимодействия. Он трактовал образование не как что-то налагаемое на ребенка извне, а как рост, развитие свойств и способностей, с которыми каждый человек появляется на свет. *Образование есть содействие росту*

и развитию ребенка. Причем это содействие осуществляется за счет поддержки и стимулирования активности ребенка, организации его *опыта*.

Д. Дьюи перевернул традиционную схему обучения: ребенок сначала овладевает знаниями, умениями и навыками, а затем начинает их использовать. Он считал, что ребенок, сталкиваясь с проблемами, возникающими в процессе его взаимодействия с социальным и культурным окружением, должен их решать активно действуя, обнаруживая и используя необходимые для этого знания, овладевая опытом их практического применения, накапливая различные умения и навыки. Педагогика Д. Дьюи есть *педагогика обучения делом*. Именно Д. Дьюи инициировал разработку широко применяемого в современном образовании *метода проектов* как эффективного способа организации учебной деятельности.

Д. Дьюи указывал на необходимость изучать ребенка как активного субъекта образования, выстраивать педагогические программы работы с ним исходя из его особенностей, уровня развития, интересов, потребностей и способностей, социального окружения, наличного опыта поведения. Эта линия полностью соответствовала идеологии педоцентризма.

Мария Монтеessori (1870–1952) – общественная деятельница, педагог, первая в Италии женщина-врач. Опираясь на идеи Д. Дьюи и Э. Кей, М. Монтеessori ставила ребен-

ка в центр организации педагогической работы, стремилась реализовать принцип свободы в воспитании.

Будучи одним из признанных лидеров свободного воспитания, М. Монтессори раскрыла смысл созданной ею системы в книге «Метод научной педагогики, применяемый в домах ребенка» (1909). Исходя из того, что жизнь есть существование свободной активной личности, М. Монтессори доказывала, *что ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самовоспитании*. Она отказывалась видеть суть воспитания в авторитарном воздействии на ребенка и ставила задачу организации особой *педагогической среды*, соответствующей детским потребностям. Эта среда должна была стимулировать, поддерживать активность растущего человека, реализующего свой потенциал и возможности своего организма в процессе овладения элементами культуры, специально отобранными, адаптированными в окружающее его пространство.

М. Монтессори требовала предоставить ребенка самому себе, не препятствовать ему в его свободном выборе, в самостоятельной работе, соответствующей его актуальным интересам и строящейся на использовании специальных дидактических материалов – «материалов Монтессори». Дисциплину она также трактовала как активность, контролируемую и регулируемую самим ребенком и предполагавшую действия, которые определяются им самим, а не привносятся извне педагогом. Задача педагога – оказывать помощь ре-

бенку, а не навязывать ему культурные факты, мысли и слова.

В книге «Впитывающий разум ребенка» (1949) М. Монтессори показывает необходимость организации образования ребенка с самого рождения, превращения образования в «помощника жизни» растущего человека, в средство развития детской воли как важнейшего условия становления свободной личности.

Генрих Шаррельман (1871–1940) – немецкий педагог. Выступал против традиционной школы с ее жесткой регламентацией деятельности учителя и учащихся. В книге «Трудовая школа» (1909) Г. Шаррельман отстаивал идеал школы как трудового сообщества детей, которые под руководством учителя ставят конкретные цели и ищут пути их достижения. Педагогическое руководство детьми он понимал как форму сотрудничества с ними, видя, как и Д. Дьюи, и Э. Кей, и М. Монтессори, исходную точку в организации обучения в ребенке, которому надо стараться идти навстречу, предоставляя возможность ему самому исправлять его заблуждения и ошибки.

Г. Шаррельман предлагал строить образовательный процесс в школе на актуальных интересах учащихся, которые, по его мнению, должны осваивать учебный материал через свои личные переживания. Отстаивая целесообразность *эпизодического преподавания*, он выступал яростным противником планирования педагогического процесса. Учитель в сво-

ем свободном педагогическом творчестве должен идти за актуальными интересами детей, обеспечивая освоение материалов школьной программы (по крайней мере, в начальной школе) не систематически, а ориентируясь на запросы здесь и сейчас.

Г. Шаррельман стремился не столько опираться на детский разум, сколько обращаться к сердцу ребенка, стимулируя его переживания, уделяя при этом особое внимание эстетическому воспитанию как наиболее действенному способу развития души ребенка.

Януш Корчак (1879–1942) – врач, писатель, польский педагог еврейского происхождения (настоящее имя – Генрих Гольдшмит). Имя Корчака, отказавшегося покинуть своих воспитанников перед лицом смерти и шагнувшего вместе с ними в газовую камеру Трешлинки, стало одним из символов гуманизма кровавого XX в.

Противопоставляя мир взрослых и мир детей, Корчак делил общество на два социальных слоя – класс угнетателей взрослых и класс угнетенных детей. Отстаивая права детей, защищая их интересы, он в то же время стремился найти пути к достижению их взаимопонимания и примирения. Корчак был убежден в *абсолютной ценности детства*, которое определяет то, каким будет человек в дальнейшем.

В своем самом известном произведении – книге «Как любить ребенка» (1918) Я. Корчак доказывал, что воспитания без участия ребенка не существует. Он утверждал *право ре-*

бенка на сегодняшний день и его право быть тем, кем он есть. Корчак провозглашал право ребенка на участие в рассуждениях о нем и приговорах, на внимательное отношение к его проблемам, на высказывание своих мыслей, на самостоятельную организацию своей жизни, на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков. Корчак требовал признания права детей на протест, на ошибку, на тайну, на движение, на собственность, на игру, на смерть.

Работа Я. Корчака «Право ребенка на уважение» (1929) – своеобразный манифест гуманистической педагогики, утверждающий необходимость позитивного восприятия ребенка.

Роже Кузине (1881–1973) – педагог, один из лидеров движения «За новое воспитание» и создатель ассоциации «Новая французская школа».

Р. Кузине утверждал, что процесс обучения нельзя рассматривать только как воздействие учителя на самих учеников, так как такое воздействие призрачно: в действительности обучение – это разновидность деятельности, посредством которой ребенок работает над своим собственным развитием в благоприятной среде и с помощью педагога, выступающего лишь в роли консультанта. Из этого следует, что активные методы являются инструментами не преподавания, а учения, и должны быть предоставлены в распоряжение самих учеников: учитель, применяющий их в своем классе, призван не пользоваться ими традиционно и тем самым от-

казаться от преподавания как такового.

Р. Кузине требовал упразднить традиционное обучение, считая, что оно лишь тормозит творческую работу и развитие детей. Метод же надо передать от учителя к ученику и организовать среду его развития. Особое внимание Р. Кузине уделял *методу свободной групповой работы*, посвятив ему, в частности, статью «Метод свободной групповой работы» (1929). Свободно соединяясь для работы, выбирая работу и прибегая к помощи учителя лишь по мере возникновения потребности, дети не только осваивали мир, но и естественным образом социализировались и нравственно развивались, вырабатывая способы совместной деятельности и нормы совместного поведения.

Александр Нилл (1883–1973) – английский педагог, один из самых последовательных и бескомпромиссных теоретиков и практиков свободного воспитания. Вслед за Ж.-Ж. Руссо он позитивно оценивал ребенка, утверждая, что *ребенок внутренне мудр и реалистичен*. Его следует оставить без всяких внушений со стороны взрослых, и он сам разовьется настолько, насколько способен развиваться. Ребенок способен к саморегуляции, а следовательно, имеет право жить свободно без внешнего физического или психического давления. По мнению А. Нилла, традиционно понимаемые педагогические усилия уродуют ребенка и делают его частью уродливого, несправедливого общества, подавляющего все самое лучшее в человеке. Педагог просто должен быть на стороне

ребенка, любить его и не мешать ему в самореализации.

Выступая критиком традиционного образования, А. Нилл доказывал, что *школа должна базироваться на идее невмешательства в развитие ребенка и отказе от давления на него*. Стержнем педагогической концепции А. Нилла является понимание свободы самовыражения как универсального средства формирования личности. Свои педагогические идеи А. Нилл изложил в книге «Саммерхилл – воспитание свободой» (1960), рассказав о жизни созданной им школы. В школе необходима радостная, комфортная обстановка, а ученики участвуют в реальном самоуправлении делами школы, в активной трудовой деятельности. Дети и взрослые, которые из них вырастут, должны жить естественной, нормальной жизнью. Получив возможность для естественного, т. е. нормального развития, ребенок сам, без принуждения и специальных внешних усилий приобретает необходимое образование и становится нравственным.

Интеллектуальное развитие ребенка должно основываться на его эмоциональном и эстетическом развитии. Главная задача обучения – научить ребенка самостоятельно мыслить, а не наполнить его голову знаниями. Ребенок должен научиться радостно работать и уверенно жить. Как и Г. Шарпельман, А. Нилл стремился организовать учебный процесс не на основе заранее продуманного плана, а опираясь на актуальные, спонтанно возникающие интересы детей.

Карл Роджерс (1902–1987) – американский психолог и

психотерапевт, один из лидеров «гуманистической психологии» и «феноменологической педагогики». Опираясь на созданную им клиентоцентрированную психотерапию, продолжил линию Д. Дьюи в решении проблем теории и практики образования. Для него главная задача образования – *самореализация человека*, основанная, как и у С. Френе, на разворачивании его внутреннего потенциала.

В «Личных мыслях по поводу обучения и учения» (1953) К. Роджерс, как в свое время Сократ, обосновывал необходимость организовать процесс обучения таким образом, чтобы *учащиеся самостоятельно «открывали» знания*, ибо, по его мнению, невозможно передать другом человеку истину, добытую и усвоенную в своем опыте.

В книге «Свобода учиться» (1969, 3-е издание в соавторстве с Д. Фрейбергом в 1994-м), своем главном педагогическом произведении, К. Роджерс показал, что практика традиционной школы, основанная на предписанной учебной программе, фронтальном общении учителя с классом, стандартных тестах, внешних оценок успеваемости, приводит к бессмысленности учебных занятий, подавлению активности учащихся, снижению их познавательной мотивации. По его мнению, действующая система образования не в состоянии ответить на реальные нужды и запросы общества. А существующую школу можно охарактеризовать как наиболее традиционный, консервативный, ригидный и бюрократический институт, из всех современных институтов наиболее устой-

чивый к всякого рода изменениям.

Подчеркивая, что *гуманность* – это самое важное в школе, и ставя задачу помочь развитию наших наиболее ценных естественных ресурсов – умов и сердец наших детей, К. Роджерс писал, что в подлинно гуманной учебной атмосфере молодые люди могут почувствовать, что их уважают; они могут совершить ответственные выборы, ощутить радость учения, заложить основу своей будущей жизни – жизни эффективных и ответственных граждан, т. е. людей, хорошо информированных, компетентных в своем деле и уверенно смотрящих в будущее. Заботливая и поддерживающая атмосфера в классе и школе – наилучший фактор создания благоприятных условий для полноценной заботы о здоровье.

К. Роджерс доказывал, что учителю следует стать *фасилитатором* учения, т. е. человеком, активизирующим, обеспечивающим и поддерживающим учебную деятельность обучающихся, способным преобразовать группу (всю группу, включая его самого) в сообщество учащихся, помочь людям высвободить любознательность, позволить двигаться в новых направлениях сообразно их собственным интересам, разбудить исследовательский азарт, сделать все предметом выяснения и изучения, понять, что все изменчиво, вызвав всем этим сильнейшие переживания. Именно это и является целью образования, в контексте которой фасилитация учения предстает как процесс, посредством которого мы, может, и сами научимся жить и способствовать развитию

учащихся. Содействующий тип обучения предоставляет возможность находиться в изменяющемся процессе, пробовать, конструировать и находить гибкие ответы на те серьезнейшие вопросы, которыми в наши дни озабочено человечество. Педагогическая деятельность учителя-фасилитатора только тогда будет по-настоящему успешной, если он будет 1) подлинным, т. е. таким, какой он есть; 2) доверять ученику, принимать и одобрять его; 3) способен внутренне понять ученика (эмпатическое понимание).

Алис Миллер – современный швейцарский психолог и психотерапевт, исследующая проблемы физического, эмоционального и сексуального насилия над детьми.

В книге «В начале было воспитание» (1980), опираясь на традицию психоанализа, продолжает линию сформировавшегося в 1960-е гг. в Западной Европе (особенно в германоязычных странах) течения «антипедагогика», сторонники которого усматривали в воспитании деструктивную силу, разрушающую личность ребенка. И для А. Миллер *любое воспитание – это насилие, которое оставляет негативный след в психике ребенка*. Ибо воспитание, педагогическая практика как таковая, всегда, так или иначе, основано на произволе и подавлении, вытеснении и молчании, зависимости и неравенстве. Она противопоставляет педагогике психотерапию как практику свободы и спонтанности, экспрессии и осознания, автономии и равенства.

А. Миллер убеждена, что происходящее с ребенком в пер-

вые годы его жизни оказывает определяющее влияние на всю его дальнейшую судьбу. Она показывает, как помимо желания взрослых *привычные стереотипы педагогического воздействия на детей травмируют и калечат их*, как это отражается на ситуации в обществе. Страдания, переносимые ребенком в раннем детстве, составляют часть внутреннего мира человека; они должны быть им осознаны, а их последствия должны быть преодолены.

Энн Маргарет Шарп – современный американский философ, участник разрабатываемой сначала в США, а затем и в ряде других стран программы «Философия для детей». В рамках реализации этой программы им была подготовлена статья «Сообщество исследователей для демократии» (1991), в которой он развивает идеи Д. Дьюи о *классе как сообществе исследователей*, который должен стать пространством развития познавательной активности детей, их творческого становления, полем их социализации, развития у них способности к сотрудничеству и конструктивному взаимодействию.

Э. Шарп решает задачу *образования субъекта демократии* как свободной самостоятельной ответственной личности, умеющей согласовывать свои интересы и действия с окружающими их людьми, с сообществом. Школьный класс для него есть демократическое пространство жизни детей, которое готовит их к жизни в условиях демократии.

Если попытаться суммировать те идеи, которые отстаива-

ли и реализовывали Г. Спенсер, Д. Дьюи, М. Монтессори, Г. Шаррельман, Я. Корчак, Р. Кузине, А. Нилл, К. Роджерс, А. Миллер, Э. Шарп, то вкратце можно сказать, что они шли по пути восхождения к ребенку как цели и смыслу гуманистической педагогики.

Право быть ребенком

Януш Корчак

Право ребенка на уважение¹

Пренебрежение – недоверие

С ранних лет мы растем в сознании, что большое – важнее, чем малое.

– Я большой, – радуется ребенок, когда его ставят на стол.

– Я выше тебя, – отмечает он с чувством гордости, мерясь с ровесником.

Неприятно вставать на цыпочки и не дотянуться, трудно мелкими шажками поспевать за взрослым, из крохотной ручонки выскальзывает стакан. Неловко и с трудом влезает ребенок на стул, в коляску, на лестницу; не может достать дверную ручку, посмотреть в окно, что-либо снять или повесить, потому что высоко. В толпе заслоняют его, не заметят и толкнут. Неудобно, неприятно быть маленьким.

Уважение и восхищение вызывает большое, то, что зани-

¹ Печ. по: Корчак Я. Как любить ребенка / Пер. с польск. К.Э. Семенович. – М., 1990. – С. 4 –21.

мает много места. Маленький же повседневен, неинтересен. Маленькие люди – маленькие и потребности, радости и печали.

Производят впечатление – большой город, высокие горы, большие деревья. Мы говорим:

– Великий подвиг, великий человек.

А ребенок мал, легок, не чувствуешь его в руках. Мы должны наклониться к нему, нагнуться.

А что еще хуже, ребенок слаб.

Мы можем его поднять, подбросить вверх, усадить против воли, можем насильно остановить на бегу, свести на нет его усилия.

Всякий раз, когда он не слушается, у меня про запас есть сила. Я говорю: «Не уходи, не тронь, подвинься, отдай». И он знает, что обязан уступить; а ведь сколько раз пытается послушаться, прежде чем поймет, сдастся, покорится!

Кто и когда, в каких исключительных условиях осмелится толкнуть, потряхнуть, ударить взрослого? А какими обычными и невинными кажутся нам наши шлепки, волочения ребенка за руку, грубые «ласковые» объятия!

Чувство слабости вызывает почтение к силе; каждый, уже не только взрослый, но и ребенок постарше, посильнее, может выразить в грубой форме неудовольствие, подкрепить требование силой, заставить слушаться: может безнаказанно обидеть.

Мы учим на собственном примере пренебрежительно от-

носиться к тому, кто слабее. Плохая наука, мрачное предзнаменование.

Облик мира изменился. Уже не сила мускулов выполняет работы и обороняет от врага, не сила мускулов вырывает у земли, у моря и лесов владычество, благосостояние и безопасность. Закабаленный раб – машина! Мускулы утратили свои исключительные права и цену. Тем больший почет уму и знаниям.

Подозрительный чулан, скромная келья мыслителя разрослись в залы исследовательских институтов. Нарастают этажи библиотек, полки гнутся под тяжестью книг. Святыни гордого разума заполнились людьми. Человек науки творит и повелевает. Иероглифы цифр и знаков опять и опять обрушивают на толпы новые достижения, свидетельствуя о мощи человечества. Все это надо охватить памятью и постичь.

Продлеваются годы упорной учебы, все больше школ, экзаменов, печатного слова. А ребенок маленький, слабенький, живет еще недолго – не читал, не знает...

Грозная проблема – как делить завоеванные пространства, какие и кому давать задания и вознаграждения, как освоить покоренный земной шар. Сколько и как разбросать мастерских, чтобы накормить алчущие труда руки и мозг, как удержать человеческий муравейник в повиновении и порядке, как застраховать себя от злой воли и сумасбродства личности, как наполнить часы жизни действием, отдыхом, развлечениями, уберечь от апатии, пресыщения, скуки. Как

сплачивать людей в дисциплинированные союзы, облегчать взаимопонимание; когда разъединять и делить. Здесь подготавливать, ободрять, там сдерживать, здесь разжигать пыл, там гасить.

Осторожно действуют политики и законодатели, да и то часто ошибаются.

И о ребенке взрослые совещаются и решают; но кто станет у наивного спрашивать его мнения, его согласия: что он может сказать?

Кроме ума и знаний в борьбе за существование и за вес в обществе помогает смекалка. Человек расторопный чувствует поживу и срывает куш; вопреки всем расчетам, сразу и легко зашибает деньги; поражает и вызывает зависть. Досконально приходится знать человека, и уже не алтари, а хлева жизни.

А ребенок семенит беспомощно с учебником, мячом и куклой, смутно чувствуя, что без его участия где-то над ним совершается что-то важное и большое, что решает, есть ему доля или нет доли, карает и награждает, и сокрушает.

Цветок – предвестник будущего плода, цыпленок станет курицей-несушкой, телка будет давать молоко. А до тех пор – старания, траты и забота – убережешь ли, не подведет ли?

Все растущее вызывает тревогу, долго ведь приходится ждать; может быть, и будет опорой старости, и воздаст сторицею. Но жизнь знает засухи, заморозки и град, которые побивают и губят жатву.

Мы ждем предзнаменований, хотим предугадать, огра-

дить; тревожное ожидание того, что будет, усиливает пренебрежение к тому, что есть.

Мала рыночная стоимость незрелого. Лишь перед законом и Богом цвет яблони стоит столько же, что и плод, и зеленые всходы – сколько спелые нивы.

Мы пестуем, заслоняем от бед, кормим и обучаем. Ребенок получает все без забот; чем он был бы без нас, которым всем обязан? Исключительно, единственно и все – мы.

Зная путь к успеху, мы указываем и советуем. Развиваем достоинства, подавляем недостатки. Направляем, поправляем, приучаем. Он – ничто, мы – все.

Мы распоряжаемся и требуем послушания.

Морально и юридически ответственные, знающие и предвидящие, мы единственные судьи поступков, душевных движений, мыслей и намерений ребенка.

Мы поручаем и проверяем выполнение по нашему хотению и разумению – наши дети, наша собственность – руки прочь!

(Правда, кое-что изменилось. Уже не только воля и исключительный авторитет семьи – еще осторожный, но уже общественный контроль. Слегка, незаметно.)

Нищий распоряжается милостыней как заблагорассудится, а у ребенка нет ничего своего, он должен отчитываться за каждый даром полученный в личное пользование предмет.

Нельзя порвать, сломать, запачкать, нельзя подарить, нельзя с пренебрежением отвергнуть. Ребенок должен при-

нять и быть довольным. Все в назначенное время и в назначенном месте, благоразумно и согласно предназначению.

Может быть, поэтому он так ценит ничего не стоящие пу-
стячки, которые вызывают у нас удивление и жалость: раз-
ный хлам – единственная по-настоящему собственность и
богатство – шнурок, коробок, бусинки.

Взамен за эти блага ребенок должен уступать, заслуживать
хорошим поведением – выпроси или вымани, но только не
требуй! Ничто ему не причитается, мы даем добровольно.
(Возникает печальная аналогия: подруга богача.)

Из-за нищеты ребенка и милости материальной зависимо-
сти отношение взрослых к детям аморально.

Мы пренебрегаем ребенком, ибо он не знает, не догады-
вается, не предчувствует. Не знает трудностей и сложности
жизни взрослых, не знает, откуда наши подъемы и упадки, и
усталость, что нас лишает покоя и портит нам настроение; не
знает зрелых поражений и банкротств. Легко отвлечь внима-
ние наивного ребенка, обмануть, утаить от него.

Он думает, что жизнь проста и легка. Есть папа, есть мама;
отец зарабатывает, мама покупает. Ребенок не знает ни из-
мены долгу, ни приемов борьбы взрослых за свое и не свое.

Свободный от материальных забот, от соблазнов и от
сильных потрясений, он не может о них и судить. Мы его
разгадываем моментально, пронзаем насквозь небрежным
взглядом, без предварительного следствия раскрываем неук-
люжие хитрости.

А быть может, мы обманываемся, видя в ребенке лишь то, что хотим видеть?

Быть может, он прячется от нас, быть может, втайне страдает?

Мы опустошаем горы, вырубаем деревья, истребляем диких зверей. Там, где раньше были дебри и топи, – все многочисленнее селения. Мы насаждаем человека на новых землях.

Нами покорен мир, нам служат и зверь, и железо; порабощены цветные расы, определены в общих чертах взаимоотношения наций и задобрены массы. Далеко еще до справедливых порядков, больше на свете обид и мытарств.

Несерьезными кажутся ребячьи сомнения и протесты.

Светлый ребячий демократизм не знает иерархии. Прежде времени печалит ребенка пот батрака и голодный ровесник, злая доля Савраски и зарезанной курицы. Близки ему собака и птица, ровня – бабочка и цветок, в камушке и ракушке он видит брата. Чуждый высокомерию выскочки, ребенок не знает, что душа только у человека.

Мы пренебрегаем ребенком, ведь впереди у него много часов жизни.

Чувствуем тяжесть наших шагов, неповоротливость корыстных движений, скупость восприятий и переживаний. А ребенок бегает и прыгает, смотрит на что попало, удивляется и расспрашивает; легкомысленно льет слезы и щедро радуется.

Ценен погожий осенний день, когда солнце редкость, а весной и так зелено. Хватит и кое-как, мало ему для счастья надо, стараться не к чему. Мы поспешно и небрежно отделиваемся от ребенка. Презираем многообразие его жизни и радость, которую ему легко дать.

Это у нас убегают важные минуты и годы; у него время терпит, успеет еще, подождет.

Ребенок не солдат, не обороняет родину, хотя вместе с ней и страдает.

С его мнением нет нужды считаться, не избиратель: не заявляет, не требует, не грозит.

Слабый, маленький, бедный, зависящий – ему еще только быть гражданином.

Снисходительное ли, резкое ли, грубое ли, а все – пренебрежение.

Сопляк, еще ребенок – будущий человек, не сегодняшний. По-настоящему он еще только будет.

Присматривать, ни на минуту не сводить глаз. Присматривать, не оставлять одного. Присматривать, не отходить ни на шаг.

Упадет, ударится, порежется, испачкается, прольет, порвет, сломает, испортит, засунет куда-нибудь, потеряет, подожжет, впустит в дом вора. Повредит себе, нам, покалечит себя, нас, товарища по игре.

Надзирать – никаких самостоятельных начинаний – полное право контроля и критики.

Не знает, сколько и чего ему есть, сколько и когда ему пить, не знает границ своих сил. Стало быть, стоять на страже диеты, сна, отдыха.

Как долго? С какого времени? Всегда. С возрастом недоверие к ребенку принимает иной характер, но не уменьшается, а даже возрастает.

Ребенок не различает, что важно, а что неважно. Чужды ему порядок, систематический труд. Рассеянный, он забудет, пренебрежет, упустит. Не знает, что своим будущим за все ответит.

Мы должны наставлять, направлять, приучать, подавлять, сдерживать, исправлять, предостерегать, предотвращать, прививать, преодолевать.

Преодолевать капризы, прихоти, упрямство.

Прививать осторожность, осмотрительность, опасения и беспокойство, умение предвидеть и даже предчувствовать.

Мы, опытные, знаем, сколько вокруг опасностей, засад, ловушек, роковых случайностей и катастроф.

Знаем, что и величайшая осторожность не дает полной гарантии – и тем более мы подозрительны: чтобы иметь чистую совесть, и случись беда, так хоть не в чем было себя упрекнуть.

Мил ему азарт шалостей, удивительно, как он льнет именно к дурному. Охотно слушает дурные нашептывания, следует самым плохим примерам.

Портится легко, а исправить трудно.

Мы ему желаем добра, хотим облегчить; весь свой опыт отдаем без остатка: протяни только руку – готовое! Знаем, что вредно детям, помним, что повредило нам самим, пусть хоть он избежит этого, не узнает, не испытает.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.