



ОТЕЧЕСТВЕННАЯ  
СОЦИАЛЬНАЯ  
ПЕДАГОГИКА



**Хрестоматия**

**Коллектив авторов**  
**Лев Владимирович Мардахаев**  
**Отечественная**  
**социальная педагогика**

*Текст предоставлен правообладателем*

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=20105838](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=20105838)*

*Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: в 2 ч. / сост.,  
авт. предисл., примеч., биограф, сведений, науч. редактор Л.В.*

*Мардахаев.: ПГСУ; Москва; 2013*

*ISBN 978-5-7139-1084-6*

### **Аннотация**

В хрестоматию включены произведения известных и малоизвестных авторов по педагогическим, психологическим и философским проблемам, отражающие развитие социально-педагогической мысли. Хрестоматия составлена с учетом проблем учебного курса истории социальной педагогики. Книга предназначена для студентов, изучающих социальную педагогику. Она может быть полезна для аспирантов, преподавателей и исследователей проблем социальной педагогики.

# Содержание

Часть первая	6
Раздел I	9
История педагогических систем	9
Глава 39	9
Глава 40	14
Глава 41	16
Глава 42	23
Глава 44	27
Глава 45	30
Заключение	34
Социальная педагогика	66
Глава II. Сущность воспитания	76
Глава III. Задачи воспитателя	79
Глава IV. Воспитанник	95
Глава IX. Нравственное воспитание	106
Глава X. Общественное воспитание	112
Глава XI. Религиозное воспитание	116
Глава XV. Организация дошкольного воспитания	118
Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом	121
Глава первая	121
Глава вторая	125

Глава третья	136
Глава пятая	145
Глава шестая	147
Глава седьмая	154
Конец ознакомительного фрагмента.	158

**Отечественная  
социальная педагогика.  
хрестоматия в 2 частях**

**Составитель, автор**

**предисловия, примечаний,  
биографических сведений,**

**научный редактор,**

**профессор Л.В. Мардахаев**

**РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬ-  
НЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Рецензенты:**

*М.В. Фирсов* – доктор исторических наук, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы Московского государственного областного университета;

*Н.И. Никитина* – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной и семейной педагогики РГСУ

# Часть первая

## Предисловие к первой части

Социальная педагогика имеет сравнительно большую историю. Ее истоки уходят в далекое прошлое. Идеи социальной педагогики находят отражение в работах многих авторов. Они имеют место в трудах педагогов, философов, психологов, социологов. Значительная часть работ, рассматривающих аспекты социальной педагогики, принадлежит перу как зарубежных, так и отечественных авторов.

Собственно интерес к социальной педагогике как специфической отрасли педагогического знания в России проявился в XIX – начале XX века. Одна из первых обстоятельных статей о развитии социально-педагогического учения принадлежит Петру Андреевичу Соколову. В его работе «История педагогических систем» (1913), он впервые дал обстоятельный анализ «социальному элементу» в педагогической мысли прошлого. В последующем к этой проблеме обращаются Павел Петрович Блонский в «Курсе педагогики (Введение в воспитание ребенка)» (1916), где он выделяет раздел «Социальная педагогика». Наиболее обстоятельный анализ развития идей социальной педагогики в трудах зару-

бежных и отечественных авторов был изложен Леонидом Даниловичем Синицким в работе «Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом» (1922).

В настоящей хрестоматии впервые сделана попытка собрать произведения отечественных авторов только по трем основным направлениям социальной педагогики: развитие социального направления в педагогике, становление социальной педагогики; социальная педагогика семейного воспитания; социальная педагогика о детях трудных в воспитательном отношении. Второе и третье направления тесно взаимосвязаны и взаимодополняемы.

Следует отметить, что специально по социальной педагогике в России работы не писались. Первый раздел представляет статьи отечественных авторов, в историческом плане раскрывающие развитие социальной педагогики как за рубежом, так и у нас в стране. В историческом плане они охватывают период с древнейших времен, включая и первую четверть нынешнего века. Во второй раздел включены статьи, преимущественно посвященные социокультурной среде воспитания семьи. Начинается раздел работами П.Ф. Каптерева. Известный педагог, он в конце прошлого века был инициатором издания и бессменным редактором энциклопедии семейного воспитания и обучения. Интереснейшее издание, ориентированное на молодых родителей. Оно включало целую серию небольших по объему книжечек по различным аспектам семейного воспитания. На страницах энциклопедии

выступали известные в то время специалисты: врачи, психологи, педагоги. Ряд из этих работ приведены в хрестоматии.

В третьем разделе изложены публикации, посвященные различным детям, трудным в воспитательном отношении, и социально-педагогическим проблемам работы с ними. Представлены работы таких авторов, как С. Бахрушин, занимавшийся проблемой безнадзорности детей в Москве, Д.А. Дриль – ученый, юрист, врач и педагог, посвятивший свою жизнь исследованию проблемы детей трудных в воспитательном отношении, защите их прав и исправлению, В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко, непосредственно занимавшихся исправлением ошибок взрослых в воспитании детей и подростков, И.А. Сикорский, М. Перфильев – ученые и практики в деле учета особенностей патологии ребенка в процессе его воспитания и др.

При подготовке хрестоматии использовались как первые, так и более поздние издания книг, статей. Практически все работы представлены в сокращении. При подготовке их к изданию проведена незначительная редакция, не меняющая смысл, выполняющая в основном задачу адаптации текстов к современному языковому стилю.

Материалы хрестоматии окажут помощь студентам и аспирантам при изучении отечественной социальной педагогики.

# Раздел I

## Развитие социального направления в педагогике, становление социальной педагогики

### История педагогических систем

П.А. Соколов<sup>1</sup>

#### Глава 39

#### Педагогика социальных интересов. Кант

**1. Новые тенденции в общественном и философском сознании. Новое (социологическое) направление в педагогике.** Со второй половины XVIII столетия начинается в Европе новое направление человеческого сознания, новая философия и, в связи с этим, новая педагогика. От интересов индивидуального благоустройства <...> человеческое сознание обращается к социальному благоустройению. Рож-

---

<sup>1</sup> Соколов Петр Андреевич (1876-...) – русский педагог. Автор ряда педагогических произведений, в том числе: «История педагогических систем» (2 издания); Педагогическая психология (7 изданий); «Чтения по педагогической психологии» (2 издания) и др.

дается в европейской общественной мысли как бы новое сознание, имеющее предметом своим (объектом) не интересы личности и индивидуально-особенного развития, а интересы рода, интересы человеческого общества и развития его целого. <...> Не теоретический, не познающий разум составляет главную ценность человеческой природы и жизни, а *волевой, практический разум или просто воля с ее внутренним, нравственным законом*. Определяемая нравственным законом воля есть орган общего сознания и основа человеческой общности. Она направляет человеческие силы на созидание общего блага, и в ее внутренних стремлениях человек чувствует и сознает себя одним из элементов целого, связанным со всеми в общество, в род, в человечество.

Соответственно этим новым тенденциям <...> меняется и линия педагогики. Педагогическая мысль, особенно в лице Песталоцци, начинает обращать большее внимание на образование широких кругов народа, – *на народное образование и школу*, между тем индивидуалистически-просветительная педагогика имела в виду, по преимуществу, образование высших ступеней, доступное лишь немногим, образование, так сказать, сверхнародное, аристократическое. Воспитанию <...> ставятся новые задачи, – социально-этического характера: развитие нравственного самосознания (Кант), как фундамент человеческой общности; развитие деятельностной общности или солидарности в границах государства (национальная общность И.Г. Фихте) и вообще в челове-

ском роде (Г. Песталоцци). В зависимости от этого разрабатываются в педагогике и новые проблемы, или прежние получают новое освещение (вопросы о дисциплине и моральном наставлении у Канта, о практической основе народного образования у Песталоцци и проч.).

Первым и основным представителем этого, так сказать, социально-волевого направления в философии и педагогике надо считать немецкого философа Эммануила Канта. С него начинается новый период в развитии философской мысли, с него же можно начинать новый период и в развитии философско-педагогических идей. <...>

**5. Этические воззрения Канта. Высший принцип человеческой деятельности, его источник и формулировка.** <...> Практический разум или, иначе сказать, сама по себе воля содержит в себе высший, всеобщий и необходимый принцип человеческой деятельности. Кант формулирует так: *«Поступай (во всех случаях своей жизни) так, чтобы правило твоего поведения могло быть всеобщим правилом»*. Здесь, в сущности, указывается, что поступающий, волевой человек никогда не должен в своем поведении забывать, что он – член всеобщего целого, что он не один со своими интересами и желаниями, но помимо его существуют и другие центры, другие «я». Иначе говоря, *каждый в каждом случае должен поступать так, чтобы не презирались интересы и достоинство других человеческих личностей*. В положительной форме это бы значило: *в нашем поведении челове-*

*ческая личность для нас должна являться, как сама цель, а не как средство. Ясно, что осуществление этого принципа в жизни обеспечило бы истинно человеческую гармонию или общность интересов, о какой только можно мечтать, как о высшей форме нравственно-социального государства. <...>*

**7. Значение этических взглядов Канта и их отношение к педагогике.** <...> Кант учением о нравственном законе, как внутреннем законе самого чистого (практического) разума, самой воли, указал незыблемое внутреннее обоснование нравственности и добродетели. <...> Основа нравственности – внутренний нравственный закон – неизменна, и нравственность поэтому никогда нельзя распустить без остатка и затерять в эмпирических изменчивых суждениях и явлениях. Только имея для себя незыблемую основу, нравственность, добродетель и может поставлена быть настоящим фундаментом жизни и воспитания. <...> Но, с другой стороны, только твердое, незыблемое основание, и никакое другое, должно быть фундаментом здания, будет ли здание – воспитание или жизнь. Отсюда именно с Канта <...> резко подчеркиваться первенство в воспитании (и жизни) *развития нравственного характера, нравственной практической воли.*

Выясняя далее сущность нравственной основы, Кант подчеркнул ее общественный социальный характер. *Суть нравственности – в социальном поведении, в деятельном объединении своей воли с интересами целого человечества. По-*

этому и воспитание в своей основной нравственной задаче должно иметь в виду не только совершенствование отдельных личностей, но всего целого, всего человеческого рода. Оно поэтому должно охватывать, прямо или косвенно, всех, все слои народа.

Наконец, учением своим об отношении нравственного закона к свободе воли и об истинно-нравственных мотивах нравственно-свободной деятельности Кант дал возвышенное понятие о добродетели. Долгу и добродетели надо служить свободно, единственно по внутренним побуждениям, по сознанию и уважению к их высоте. Только свободный исполнитель (не внешними расчетами принуждаемый) нравственных велений есть нравственный исполнитель, нравственно-свободный человек. Отсюда понятно, к чему должно устремляться в последней своей цели, в своем завершении, воспитание нравственной воли. Система внешних вспомогательных средств, под именем дисциплины, имеет место в педагогике Канта, но, во-первых, она составляет здесь только неизбежную первую, подготовительную ступень, и во-вторых, имеет не положительную, нравственно-воспитательную функцию, а отрицательную, укрощение естественной дикости. Альфа и омега воспитания – это воспитание внутреннего, нравственного самосознания. <...>

# Глава 40

## Педагогика социальных интересов. Кант и его педагогика

### 1. Задача воспитания по Канту. Социологическое его понимание.

Предшествовавшая Канту просветительная педагогика ставила последней целью воспитания подготовку человека, прежде всего, к личному счастью, к личной счастливой жизни. <...> «Жить и воспитываться для счастья, для большей личной удачи» – наиболее приемлемая для нас формула руководящей цели жизни и воспитания.

Кант, соответственно этическим своим взглядам на человеческую (волевою) личность и основу ее деятельности, ставит иную задачу и воспитанию. Человек, по силе присущего ему внутренней воле нравственного закона, есть в своей жизни и деятельности, прежде всего и превыше всего, *нравственное существо*. В нравственной деятельности, в исполнении его собственного внутреннего закона – его высшее назначение, как волевого существа, назначение внутреннее, предсказуемое природой его собственной деятельной воли. <...> *Развить в человеке его истинно-человеческую природу, подготовить ее к нравственной деятельности, составляет, по мысли Канта, основную задачу воспитания.* По крайней мере, это должно составить венец, завершение воспитания.

Самое гармоничное («пропорциональное») развитие человеческих свойств и способностей, о котором Кант говорит, как о деле воспитания, должно идти, собственно, в направлении к тому завершению, «чтобы человек достигал своего (нравственного) назначения».

Словом, «самому себя совершенствовать, самому себя (подразумевается – к добру) образовывать – вот в чем обязанности человека».

Однако в этой задаче усовершенствования, – по мысли Канта, – воспитание метит и должно метить выше только индивидуального усовершенствования (о чем только думала просветительная педагогика), *она должна иметь е виду усовершенствование вообще человечества*. Кант полагает, что цели человеческого духа не достигаются и не могут быть достигнуты в индивидуальном существовании. Человеческий дух, по своим дарованиям, выходит за пределы отдельных существований. Поэтому и настоящее, идеальное воспитание, имея дело с усовершенствованием отдельных людей и поколений, однако, должно связывать его с усовершенствованием всего человеческого рода и поколений будущих. «Принцип искусства воспитания, – говорит Кант, – гласит: дети должны воспитываться не для настоящего, но для будущего, возможно лучшего состояния рода человеческого. <...> Кант также социологически мыслит задачу воспитания, как социологически мыслит и всю человеческую жизнь, все человеческие поступки, каковыми они должны быть. Все

равно как, по его этике, человек должен поступать так, чтобы правила его поведения могли быть правилами общего поведения, так, – по его педагогике, – человек и воспитываться должен так, что его воспитание было или совпадало с общечеловеческим воспитанием и подъемом. В таком социологически понимаемом процессе воспитания кроется, по Канту, «великая тайна усовершенствования человеческой природы (вообще)». <...>

## Глава 41

### Педагогика социальных интересов. Фихте (старший)<sup>2</sup>

**5. Задачи истинного воспитания по Фихте.** <...> Новое, истинное воспитание должно быть в силах твердо и уверенно действительно направить жизнь питомцев по своим заветам. Оно должно *создать в них твердую, устойчивую волю к добру, не знающую колебаний и сомнений*. В этом его первая примета.

Далее, так как «человек может хотеть только то, что любит», и любовь, отсюда, «есть естественное верное побуждение его воли и всего жизненного поведения» то ясно, что устойчивая воля и стремление к добру могут и должны основываться только на любви к нему. Мы тогда создадим в питомце постоянную, устойчивую в добре волю, когда вос-

---

<sup>2</sup> Фихте Иоган Готтлиб (1762–1814) – немецкий философ и педагог.

питаем в нем любовь к добру, внутреннее услаждение добром. Прежнее отношение к человеку («прежняя политика», по выражению Фихте) предполагало, что каждый любит свое собственное, чувственное благополучие, и на этом себялюбии думали основывать в людях волю к добру, интерес к общему бытию, благу.

Но на этом можно было воспитать лишь внешне годного полезного человека, который однако, в душе мог оставаться дурным человеком. Поэтому, новое воспитание, на место той любви или, точнее, себялюбия, на чем не может основываться ничего истинно хорошего, должно поставить *новую любовь, любовь к добру ради самого добра, любовь, как внутреннее услаждение добром*. Вот другая примета истинного воспитания.

Но любовь к добру и услаждение добром предполагает в человеке способность создавать образы добра, образы идеального порядка, как выражение добра. Только тот может находить деятельное услаждение в добре, в ком есть самодеятельная, творческая способность идеалов, кто может сам себе набрасывать образы прекрасного, которые ждут осуществления. Поэтому новое воспитание должно иметь в виду развитие в человеке творческой способности идеалов. «Эта именно способность создавать образы, которые никак не являются простыми копиями действительности, но могут стать ее прообразами, прототипами, должна быть первым (пунктом), от чего должно исходить новое воспитание в об-

разовании человека». <...>

Сущность нового воспитания должно состоять в развитии ума, чувства и воли в направлении к добру или, что тоже, в целостном развитии человека, как этической (нравственной) личности. В этом понимании сущности воспитания Фихте стоит столь же близко к Канту, как и к Песталоцци.

**6. Новое воспитание в отношении к национальности. Возвышенный взгляд на нее Фихте.** <...> Для Фихте вера в свой народ, любовь к своей национальности является источником всего великого, даже великого общечеловечески. <...> Любовь к нации и вера в нацию, ее историю и творчество, мы входим в жизнь, историю и творчества всего человечества. Общечеловеческая культура, усовершенствование всего человеческого рода достигается через посредство самобытного развития, культуры наций.

Отсюда воспитание, имеющее в виду развитие высшей личности, должно прививать ей любовь к не умирающему целому, в котором и которым личность внутренне живет. Воспитание высокой нравственной личности должно поэтому, по мысли Фихте, совпадать с воспитанием национальным. <...>

**8. Условия (нравственного) воспитания. Особые воспитательные учреждения.** Фихте убежден, что ребенок по природе добр, любит добро, что ему не свойственно эгоистическое себялюбие. Иначе, «как могло бы воспитание привить ребенку нравственность, если бы она наперед,

прежде всякого воспитания, не была в нем (разумеется в зародыше)?» Из ничего нельзя создать что-нибудь. Ребенок от природы уважает тех, в ком он ищет выражение добра, правды, справедливости и самообладания, – именно взрослых и, прежде всего, отца. Он хочет и к себе уважения со стороны тех, кого он уважает: «от отца ребенок хочет быть замеченным, от него он ищет одобрения». <...> Грех идет не от природы, а от людей. Этим и объясняется тот факт, что обычно человек, чем старше, «чем дальше удаляется от первых дней невинности, тем делается хуже, своекорыстнее и нечувствительнее ко всяким добрым побуждениям».

Отсюда ясно открывается необходимость иметь для воспитания детей особые воспитательные учреждения, отдельные от человеческого общества. «С нами дети должны неизбежно портиться, – говорит Фихте, – если мы имеем хоть искру любви к ним, то должны удалить их из нашего зачумленного круга и устроить для них более чистое пребывание». Мы должны поручить их людям, которые, по крайней мере, хотя думают о том, что дети наблюдают, смотрят на них, и которые умеют, знают, как надо, хоть пока с детьми, являться перед ними.

Здесь, в этих учреждениях, должны воспитываться вместе и мальчики, и девочки. «Маленькое общество, в котором дети образуются людьми, так же как большое, в котором они должны со временем вступить совершенными, должно состоять из соединения обоих полов; они должны взаимно,

один в другом, признавать общее человеческое достоинство и научиться дружелюбию, прежде чем внимание обратится на различие полов и они станут мужьями и женами».

**9. Начало воспитания в учреждениях.** В целях победы личного своекорыстия, – в чем заключается корень и нравственного, и национально-патриотического воспитания, – питомцы в учреждениях должны подчиняться *интересам целого* в двойном смысле.

Прежде всего, они должны *строго соблюдать установленный порядок учреждения*. Здесь, безусловно, никому и ни в каком пункте не должно быть никаких уступок. Фихте допускает даже обеспечение строгого соблюдения порядка страхом наказаний, причем «закон о наказаниях (за нарушение порядка) должен, безусловно, без снисхождения или исключения, исполняться». <...> Притом подчинение порядкам учреждения из страха наказаний есть только низшая ступень в поведении питомца. На высшей же питомец должен понять смысл, разумность тех порядков, и подчиняться им сознательно разумно. Этому надо учить питомца.

Однако этого подчинения интересам целого для нравственности недостаточно. Воспитательное учреждение должно быть так организовано, «чтобы индивидуум не только уступал для целого, но мог бы для него и деятельно служить». «Пусть будет основным правилом учреждения, чтобы каждый, кто в какой-либо отрасли выдается, помогал в этом отношении другим и принимал на себя некоторые

обязанности и присмотр за другими». Но последнее должно делаться добровольно, без какого-либо принуждения, причем воспитанник не должен ждать за это награды. Награда для него должна быть только в радостном сознании, что он работает, работает для других, и в том успех, которого он достигает. Можно бы даже ввести такой порядок вещей, чтобы добровольные услуги других позволять только тем воспитанникам, на кого, в продолжение некоторого времени, не было жалоб за нарушение правил учреждения. Так, чтобы добровольные услуги для других были бы наградой хорошего поведения.

В целях нравственного воспитания необходимо также, чтобы в воспитательном учреждении *ученье было связано с работой*. Само учреждение должно быть поставлено так, чтобы воспитанникам, по крайней мере, казалось, что оно держится само через себя, собственным хозяйством и собственной работой своих питомцев. Воспитанники должны поддерживаться в сознании содействовать этой цели (самосодержанию учреждению) по всей силе возможности. <...> Участие собственной работой в содержании своего воспитательного учреждения лучше всего прививает воспитаннику привычку работать для целого, развивает в нем *тот социальный инстинкт, которым стоит государство*. <...>

Словом, весь строй нового воспитания должен быть направлен к тому, чтобы создать из ребенка нравственно-деятельное существо, для которого бы мотивы и интересы жиз-

ни лежали не в чувственном личном благополучии, а в возвышении и достоинстве целого, своего народа, своей нации. <...> Новое воспитание ставит питомцев в настоящие (реальные) условия идеального порядка и жизнью этого порядка воспитывает в них деятельные идеальные настроения и волю.

**10. Всеобщность нового воспитания; его осуществление государством.** Такое воспитание, как образующее идеальных граждан (а не развивающее человека только в его личных интересах) и, следовательно, ценное для государства, должно, во-первых, обнимать всех граждан, без различия сословий; во-вторых, проводится средствами и властью государства. <...>

Проведение всеобщего государственного, национального воспитания должно, естественно, взять на себя государство. <...> «Через наше воспитание государство получает работающие сословия, которые приучены к размышлению о своем занятии с юности и умеют, и готовы помочь сами себе. Если же сверх этого, государство оказывает им поддержку, они понимают его с полуслова и с благодарностью принимают его наставление».

## Глава 42

### Педагогика социальных интересов. Генрих Песталоцци: общие принципы воспитания

**4. Высшая цель воспитания – образование совершенного человека.** Наблюдения над жизнью народа привели Песталоцци к его пониманию цели воспитания. Уже в самом начале своей работы на пользу народа в Нейгофском приюте Песталоцци заметил, что ужасное положение народа сводится, в сущности, к обнищанию в нем *«человека»*. В народе заглохли от небрежения высшие человеческие способности и силы: *заглохла любовь и способность к труду, здравый разум и добрые братские чувства*. Народ стал тем, чем становится человек, предоставленный самому себе, без воспитания: невдумчивым, неосторожным, ленивым и вместе с тем безгранично жадным, а в связи с помехами его жадности и лени в гражданской общественной жизни, лукавым, замкнутым, склонным к насилию, дерзким и жестоким. Вместе с потерей человеческих высших сил и чувств народ как будто бы даже потерял и желание выбраться из болота, в каком живет. <...> Ясно отсюда, что истинное образование народа должно быть направлено на поднятие в нем *«человека»*, на развитие в людях высших человеческих сил и чувств. <...>

Песталоцци точно определяет те силы и качества *«человека»* в совершеннейшем смысле этого слова, которые и долж-

но развивать воспитание. <...>

**5. Социальный момент в понимании цели воспитания.** <...> У Песталоцци, как и у Канта, есть и тот социальный оттенок мысли, что хотя основа духовного совершенства лежит в существе самого человека, но развивается оно в человеке не как индивидуум, в обособленности от человечества, но как *член социального целого*. <...> Идеальный «человек» Песталоцци – это не просто психологически развитая «индивидуальность», особь, но нравственная личность, которая живо чувствует и должна в себе чувствовать единение со всем человечеством.

В чем выделяется понимание совершенного человека у Песталоцци, по сравнению с Кантом, так это в *особом оттенении практического умения и навыков*, как необходимейших человеку качеств, необходимейших не только в интересах материальных, но и в интересах духовно-нравственных, как личных, так и общественных. Они, эти качества, служат по Песталоцци, как бы элементарной основой и для самого высшего, духовно-нравственного воспитания, как тело, посредством своих впечатлений, служит посредствующей основой для развития в человеке духа.

**6. Социальная атмосфера воспитания «человечности»: атмосфера любви и семейности.** Соответственно социальному пониманию «человечности», как развития человека до чувств «сыновства» и «отцовства» по отношению ко всему человечеству и даже по отношению ко всему миру,

Песталоцци и лучшей средой воспитания «человечности» в ребенке, – и притом вполне «согласной с природой», – считает социальную атмосферу семейной любви, – семейности. Не даром природа, – говорит он, – дала родителям непреходящее чувство любви к своим детям, предсказывая тем самым вернейшее основание воспитания. <...>

По Песталоцци, впечатления, производимые на ребенка любовью семьи и, в частности, матери охватывают все его существо, возбуждая в нем лучшие *человеческие чувства*: взаимную любовь, благодарность, доверие и другие. Полный любви, в ответ на любовь родителей, ребенок возбуждается стремлением оказывать им помощь и содействие во всем, «в чем они нуждаются и желают». Так создаются в ребенке благодатные основы к развитию *деятельного духа*: «любовь и работа, послушание и усилие, благодарность и старание». <...>

С совершенно иным настроением, иными чувствами и стремлениями растет ребенок вне атмосферы семейности и любви. За отсутствием впечатлений любви «он не находит руководящей нити, которая бы помогла ему привить к своей пустой душе высшие и благороднейшие чувства... Он становится бесчувственным и при этой бесчувственности, которая ежедневно в нем возрастает и крепнет, доходит до того, что начинает на весь человеческий род смотреть, как на злой род, которого он лишь боится и на который гневается. Он перестает быть благородным и кротким. С летами темные (низ-

кие) чувства вырастают в нем до полного душевного очерствения. «Для ребенка, любовь которого не пробуждена отцом и матерью, всякий взгляд на мир становится лишь взглядом животным». И как одушевленная природа не производит на подобного ребенка никакого влияния, обеспечивающего существование в нем любви и ее энергии, так и неодушевленная природа не способна производить на него это влияние».

Убеждение в благотворном влиянии силы любви и семейности заставляет Песталоцци считать атмосферу любви основным условием не только домашнего, но и школьного воспитания и порядка. Без нее «не будет самой главной внешней основы для развития человечности». <...>

**7. Атмосфера любви не исключает дисциплины в воспитании.** Атмосфера любви, окружающая ребенка, не исключает, однако, *дисциплины и строгости*. Напротив, истинная любовь к ребенку требует «мудро руководить и твердой рукой сдерживать» в нем дурные порывы. «Чем тверже сила твоей любви, – говорит Песталоцци, – противодействует его заблуждению и порче, тем больше ты приобретаешь его святое доверие и еще больше привязываешь к себе его сердце». <...>

**8. Общая методологическая основа воспитания. Отношение воспитания к самодеятельности природы.** Общим принципом, определяющим методы воспитания «человечности» в ее моментах, Песталоцци считает *согласие с природой*. Песталоцци отчетливо представляет смысл и

значение этой методологической основы воспитания.

Всем человеческим силам, – говорит Песталоцци, – по самой природе их, свойственно побуждение к самодеятельности и саморазвитию. <...> Если природа должна добиться развития в человеке человеческих свойств, то в этом случае она предполагает, с одной стороны, помощь просвещенной любви, зародыш которой в виде инстинкта находится в родительских и братских чувствах человека, с другой, предполагает просвещенное пользование искусством, которое человеческий род приобрел веками опыта». Итак, в помощь природе, при развитии высших человеческих сил, должно придти воспитание. <...> Воспитание <...> должно, очевидно, согласоваться со стремлениями и ходом самой природы. «Человек становится человеком, – говорит Песталоцци, – только с помощью искусства (т. е. искусства воспитания). <...>

## Глава 44

### Генрих Песталоцци. Развитие умственное и нравственно-религиозное. Нравственно-религиозное воспитание

**9. Воспитание в ребенке деятельной любви.** В основе развития деятельной любви к людям, так же как и в основе развития умственных сил, должны лежать определенные конкретные впечатления, в данном случае, *конкретные впечатления любви*. Поэтому атмосфера семейной любви имеет

здесь главное определяющее значение. «Раз в семейном кругу находится настоящая любовь и деятельность в духе любви, то относительно этого дома можно заранее сказать, что там ребенок почти не может не сделаться хорошим, и, наоборот, можно почти с уверенностью сказать: где ребенок не выглядит благожелательным, сильным и деятельным, виновато в этом то, что его любовь и его деятельность в духе любви не находили для себя в семейной жизни пищи и руководства, как бы следовало. Везде, где ребенок находит это, он становится добрым и сильным.» <...>

Предрасположение в детях к эгоизму или любви закладывается уже в *самом раннем уходе за ними*: «первые ростки нравственных сил младенца с самого рождения естественно оживляются и развиваются правильным и спокойным удовлетворением его физических потребностей». Песталоцци считает важным, чтобы оберегали спокойное настроение ребенка своевременным, должным удовлетворением его действительных, истинных потребностей. «Не даром, – говорил Песталоцци, – самая первая и живая забота об этом самой природой вложена в сердце матери и выражается в материнской энергии и материнской преданности». Если мать нарушает этот инстинкт природы, если часто отсутствует, оставляя ребенка без удовлетворения потребностей, «то, в таком случае, в нем в высшей степени развивается и оживает зародыш дурного волнения и всех его последствий». Такое волнение, происходящее от неудовлетворения истинных мате-

риальных потребностей, по Песталоцци, есть «мать эгоизма, неверия (сначала в доброту окружающих, а потом и вообще в неверие) и всех последствий, по своей природе происходящих от эгоизма и неверия. Только в спокойствии развиваются добрые свойства ребенка». Но если мешает пробуждению добрых свойств неудовлетворение естественных потребностей и вызываемая этим досада и раздражение, то не менее вредно и противоположное пичканье ребенка материальными удовольствиями. «Богатая дура (какого бы ни была она сословия), – с негодованием говорит Песталоцци, – ежедневно пичкающая своего ребенка материальными удовольствиями, сообщает ему животное неестественное стремление к наслаждениям, которые не имеют никакого действительного основания в настоящих потребностях человеческой природы... Истинная материнская забота о первом чистом пробуждении человеческих чувств в ребенке, из которых, говоря прямо, происходит его высшая нравственность и религиозность, ограничивает ее старание действительным удовлетворением его истинных потребностей. Просвещенная и мыслящая мать живет для своего ребенка в служении его любви, а не в службе его капризу и его животному возбужденному и развитому эгоизму».

## Глава 45

### Песталоццианец Фридрих Фрёбель<sup>3</sup>

**5. Инстинкт труда. Его проявление в детстве и воспитание.** <...> Раз упущенное что-либо в детстве сказывается неизбежным ущербом и в дальнейшей жизни. Фрёбель считает «в высшей степени важным, вечным» требованием, «чтобы появившийся на свет, зарождающийся и растущий человек рано развивался в деятельности, для внешней деятельности, для труда». Этого, – замечает Фрёбель, – требует также и сама по себе природа человека. *Ребенок рано проявляет стремление к деятельности.* Деятельность физических чувств и членов грудного ребенка есть первый ее зародыш, как бы почка работы; игры, постройки суть первые нежные цветы ее в детстве. Ребенок так любит сопутствовать родителям, братьям и сестрам по делам их профессий, так стремится принять участие в их домашней работе. <...> *Нельзя игнорировать этих стремлений детства.* Если воспитание игнорирует их, если родители отталкивают помощь детей, вынужденная бездеятельность детства переходит в последствие уже в бездеятельность по своей воле, в добровольную лень. Кому не приходилось в последствии, – говорил Фрёбель, – «слышать от родителей жалобы на воспитанных таким образом детей: когда мальчик или девочка были еще

---

<sup>3</sup> Фрёбель Фридрих (1782–1852) – немецкий педагог.

малы и еще не в силах были помогать, они целый день занимались чем-нибудь, теперь, когда у них есть и знания, и силы, теперь они не хотят ничего делать». Поэтому «ни один ребенок, а позднее ни один отрок или юноша, – говорит Фрёбель, – какого бы сословия или положения он ни был, не должен существовать, чтобы, по меньшей мере, хотя бы час-два не посвящать себя серьезной деятельности для производства определенных внешних проявлений». <...>

### **11. «Детские сады Фрёбеля, их занятия и игры. <...>**

На самой ранней стадии должен образовываться весь человек, со всеми его зачаточными расположениями. И эта стадия предоставляться случаю, случайному развитию: и здесь необходима планомерная деятельность, которая подготовляла бы ребенка к следующей (школьной) стадии и ко всей жизни. Отсюда и вышла идея «детских садов», как воспитательно-образовательных учреждений для детей дошкольного возраста, как бы учреждений для детей дошкольного возраста, как бы учреждений средних и посредствующих между семьей и школой. Образовательные занятия здесь наполовину игры, наполовину действительно занятия, хотя, собственно, для детского возраста нет разницы между тем и другим: игра для ребенка то же, что серьезное занятие для взрослого, и занятие, отвечающее склонности, природному стремлению ребенка, занимает его, как игра. Поэтому образовательным предметом в детских садах служат *игры-занятия*. Но они должны отвечать всем тем задачам воспитания и об-

разования, которые имеет в виду и вообще целостное воспитание, развивающее в человеке всесторонне божественную сущность. <...> Они должны развивать деятельные силы ребенка, художественные стремления, стремления к познанию (природы, математики и языка), в то же время, способствуя физическому развитию и укреплению. <...>

Благодаря целесообразным играм и занятиям, где сам ребенок действует, сам наблюдает, сам творит, сам говорит, детские сады должны в высшей степени способствовать развитию самостоятельности и самодеятельности детей, развитию привычки в них к занятию, к работе, наблюдательности и других свойств, ценных для жизни. <...>

**12. Шесть даров Фрёбеля.** В качестве специально приспособленного материала для образовательно-воспитательных занятий детского возраста известны шесть «даров» Фрёбеля. *Первый дар* состоит из шести цветных мячиков, обмотанных шерстью. Их можно вешать над постелью самого маленького (2-3-х месяцев) ребенка в известном порядке, сначала мячики главных цветов: синего, красного, желтого, а потом второстепенных или смешанных: фиолетового, оранжевого и зеленого. На них ребенок учится различать цвета, а, толкая их ручками или ножками, воспринимает различные направления движений, расстояния и т. д. *Второй дар* (для 3-4-летних детей) состоит из деревянных шара, цилиндра и куба, представляющих основные формы вещей. Играя ими, ребенок усваивает главные формы тел, а также знакомится с

весом, твердостью, звуками твердых тел и пр. Если ему в последствие придется чертить (конструировать) круги, границы, углы, это не составит ему труда, потому что он освоится с основными для них формами на втором даре. *Третий дар* (после 4-х лет) состоит из куба, разделенного на 8 кубиков. Здесь выступает уже элемент числа: ребенок знакомится с понятиями целого и частей, со счетом, с главными действиями счета и пр. На 8 маленьких кубиках ребенок упражняет свои творческие силы, учится овладевать материалом, строит разнообразные предметы и пр. *Четвертый дар* состоит из 8 кирпичиков или плиток. Строя из них разные предметы, ребенок знакомится с правилами равновесия, основаниями устойчивости и тяжести, словом, с основными понятиями строительного искусства. *Пятый дар* – <...> как бы продолжение третьего, состоит из 27 кубиков, из них 21 цельные, три разделены по диагонали на 6 призм и три – каждый на 4 маленькие призмы, всего 39 тел. И, наконец, *шестой дар* состоит из 27 кирпичиков (удлиненной формы, наподобие настоящих кирпичей), из них 21 – целых, 3 разделенные на двое вдоль (т. е. на 6 брусков), а всего 33 тела. Пользуясь пятым и шестым «даром», ребенок может познакомиться с самыми разнообразными фигурами, построениями, числами и развить, при складывании и постройках, сообразительность и ловкость. <...>

## Заключение

### Отражение педагогических идей прошлого в педагогической мысли настоящего

**4. б) Опыты школьного самоуправления.** Из уважения к человеческой личности учащегося исходят и попытки воспитания нравственного через *школьное самоуправление*. <...> Введением самоуправления в своих стенах школа как бы становится ближе к действительной общественной жизни, подготавливает к участию в ней детей уже со школьной скамьи. Попытки ввести начала самоуправления и в школу, организовать школу, как форму общественной жизни по подобию общества взрослых, предпринимаются с увлечением в американских школах и известны под именем «school-city-system». Эта система «школьного государства» впервые была применена для поддержания дисциплины «в совершенно запущенных школах в известных кварталах больших городов, где школы наполнены настолько одичалою молодежью, что во время перемен во дворе приходилось ставить городского, чтобы предотвратить несчастья». Успехи системы здесь обратили на нее общее внимание педагогов. <...>

По замечанию Ферстера: «В неорганизованной ученической массе почти всегда худшие элементы будут тиранить и зажимать рот лучшим, между тем как организация (посредством самоуправления) общественного мнения в школе

является средством дать перевес среди учеников элементам ясномыслящим, чистоплотным и порядочным, а в неумеренных пробудить их лучшее «я». Притом, «сознание ответственности оказывает удивительно возрождающее влияние даже на очень смешанные (т. е. в нравственном отношении неустойчивые) характеры». Один из горячих сторонников этой системы самоуправления Wilson Gill придаст огромное нравственное значение, как лучшему средству борьбы школы с общественной распущенностью и развращенностью. «School-city, – говорит он, – дает возможность насадить среди учеников лучший дух. Перед ней исчезает индивидуальная организованная подлость, точно так же как насилие меньшинства, как снег перед солнцем». <...> «Если же представить классу выдающееся участие в поддержании порядка, то в нем просыпается сейчас же живой интерес в высшем развитии этого порядка, и учитель имеет возможность, в связи с отдельными функциями самоуправления, привить молодым сердцам более возвышенное представление об общественных должностях и ответственностях». Учителя школ, где вводится такая система, также «единогласно заявляют, что поддерживать дисциплину внутри такой системы не стоит решительно ни малейшего труда». Они затем утверждают, что посредством этого «самоуправления» вообще развивается то, что называется «уважением к закону и порядку». <...>

## **7. Социальный элемент в педагогической мысли**

## прошлого.

До XIX века воспитание рассматривалось и стояло, как дело воспитываемых индивидуумов и их близких. Воспитывался человек, как индивидуум: воспитание ставило себе задачей развить в этом индивидууме все лежащие в нем задатки и возможности, разумеется, хорошие, как цветовод ставит задачей из луковицы цветка выгнать полный красивый цветок. О воспитании, как деле общественно-социальном, о воспитании, как факторе общественной связности или солидарности, не думали. Но с конца XVIII столетия, когда индивидуалистическая тенденция века Просвещения стала давать себя реально чувствовать и знать; когда индивидуалистические стремления под флагом разных свобод начали разрывать обветшавшие ткани общественных организмов; когда старые формы сложившейся общественной жизни стали трещать, естественно, в глубине культурного сознания должен был возникнуть протест против индивидуализации (обособленности) стремлений человеческих воль. Мораль счастья, – если можно назвать так эвдемонистически-индивидуалистическую<sup>4</sup> мораль эпохи Просвещения, – мораль, по которой стремление к счастью считалось высшим руководящим принципом жизни и сама добродетель, определялась им (у Локка, Руссо, филантро-пистов), сменяется

---

<sup>4</sup> Эвдемонизм (от греч. eudaimonia) – этическое направление, считающее счастье, блаженство высшей целью человеческой жизни; один из основных принципов древнегреческой этики, тесно связанный с сократовской идеей внутренней свободы личности, ее независимости от внешнего мира.

Кантовской *моралью долга*. Закон долга, будучи законом самой индивидуальной воли, в то же время, по Канту, является и законом общей воли, законом высшей человеческой солидарности. Закон долга ставит волю человеческую выше ее индивидуальных интересов и расположений, даже таких, как дружба, мягкосердечие и пр [очее], и подчиняет ее закону и интересам в собственном смысле общности, – чистой общности. Припомним формулу Канта: поступай всегда так, чтобы правило твоего (индивидуального) поступка могло быть (или представляться с точки зрения разума) правилом всех волей. Иначе говоря, *поступай всегда в согласии со всею общностью волей*. Если таков идеальный принцип воли, то ясно, что практически воля только и может воспитываться, по направлению этого принципа, в *общности волей*, в общественном действии и среде. У Фихте, ученика Канта, мы видим применение кантовского принципа в области воспитания.

Он считает необходимым создать для идеального воспитания, когда воля будет воспитываться в правилах своего долга, такую общественную среду, где бы воля каждого направлялась интересом общности, интересом всех. <...> Социальное понимание, как задачи, так и основы и средств воспитания, мы находим также у Песталоцци. Он ставит задачей воспитания развитие человека до чувства деятельного братства со всеми людьми и лучшей средой для этого считает спаянную любовью семью, а потом руководимую тем же социальным чувством школу с неперменным условием в них

(в семье и в школе), общей практической работой. И в доме Гертруды, и в школе лейтенанта Глюфи дети воспитываются вместе *работая*. Фрёбель, по существу, воспроизводит то же социальное понимание Песталоцци. В детских садах, этих самых элементарных организациях общности, все направляется к тому, что в конечном результате создает в детях социально-вселенское чувство, чувство связи (религиозности) со всем и со всеми в мире. У Песталоцци и Фрёбеля воспитание как бы должно победить в индивидууме чувство обособленности и пропитать его внутри общностным, социальным духом. Социальный элемент в понимании воспитания не пропадает и у Гербарта, хотя он и отклоняется от Кантовской морали долга в сторону эвде-монистически-индивидуалистической морали. И Гербарт не забывает воспитания социального интереса и восторгается античную древностью, когда дети с детства сливались с душой народа чрез его литературу. Наконец, даже Спенсер в своей эволюционной этике указал, как на идеал жизни, осуществляющийся естественным путем бесконечно сложного развития, – соединение развитой индивидуальности с более тесной внутренней связностью индивидуумов в целом обществе или с органичностью целого. В согласии с этим идеалом он хочет и такого воспитания, которое бы приготавливало питомца к полному деятельному участию в общей культуре, в то же время обеспечивая и его личные интересы.

Итак, уже в прошлом педагогики довольно ясно намечены

задачи и основания социального воспитания, как в интересах истинно-нравственного воспитания воли, так и в противовес угрожающим индивидуалистическим стремлениям.

**8. Потребность социального воспитания в настоящем. Представители социальной педагогики.** В настоящее время еще более сознается потребность и необходимость в воспитании к общности, которое бы, однако, удовлетворяло и индивидуальным запросам, стремлениям индивидуальной личности. <...> Никогда в общем настроении индивидуализм не имел такой силы, как под покровом разного рода свобод получил теперь. Недаром, провозглашенный немецким философом (Ницше) культ «воли к власти», культ «сверх человека» встретил всеобщее одобрение. Но наряду с этим, и как бы в противовесе искажениям этих стремлений личности, никогда не было и такой яркой, всепроникающей тенденции общественной солидарности, как теперь. Ищут свободы развития для человеческой личности, но в то же время сознают, что в искажениях или крайностях этой свободы, когда бы свобода выродилась в «разнузданный индивидуализм» и разорвала всякую общность, сама личность нашла бы себе гибель, смерть и застой. Поэтому вместе со свободой развития личности ищут основы и к развитию общности, солидарности целого. Отсюда и возникло так называемое социальное направление в педагогике, видными представителями которого являются профессор Марбургского университета *Пауль Натопн*, проф [ессор] Иен-

ского университета П. Бергеманн. Сюда же надо отнести реформаторов школы в практически трудовом направлении: американского проф [ессора] *Дьюи*, инспектора городских школ г. Мюнхена *Георга Кершештейнера*, проф [ессора] Цюрихского университета *Роберта Зейделя* и др. <...>

**9. Педагогические взгляды Наторпа. Значение в образовании человека общности. Понятие «социальной педагогики».** <...> Наторп понимает воспитание, как преимущественно воспитание воли. Волю в ее общей форме, – форме активности или деятельного направления сознания, – он <...> считает общим условием как бы центром психической жизни. Это, конечно, не исключает необходимость развития и других сторон сознания, – и умственно-познавательной и эстетически-творческой, – но воспитание воли все же является воспитанием основным, «в первую голову»: все остальные деятельности сознания нуждаются в верно направленной воле. Регулирование активности, доведение человека до сознания высшего объединяющего принципа своей жизни и деятельности, до разумного подчинения всех условных эмпирических целей стремлений – одной «безусловной», одному «безусловно должному» направлению, которое включает в себе как индивидуальные, так и социальные добродетели (с *правдой* в основе тех и других) или всю «человечность», – вот в чем основная, существенная задача воспитания.

Основным условием к выполнению этой задачи является

*воспитание в общности, т. е. в общении человеческих сознаний или волю.* «Человек становится человеком только благодаря человеческой общности», соприкосновению сознаний. Чтобы убедиться в этом, Наторп предлагает представить, что бы стало из человека, если бы он выросстал вне всякого влияния общностной жизни. «Несомненно, что он опустился бы тогда до ступени животного или, по крайней мере, специфически – человеческие задатки у него развились бы чрезвычайно убого». Общением сознаний возбуждается самостоятельность сознания, и одно сознание расширяется до полноты другого. Общность участвует в построении представлений ребенка о предметах мира, – главным образом через посредство речи: ведь речь – это всецело «общностное достояние», а вместе с ней ребенку передается особый дух и характер понимания предметов. Огромное влияние общности и на волю. Человек учится хотеть, видя, как хотят другие. Энергия других возбуждает его волю; строгость «хотений других, подчинение одних целей другим и т. д., пока все не будут сознательно управляться высшей целью, «безусловно должным», – возбуждает к такой же закономерности и к такому же завершению и его волю.

Если таково значение общности в человеческой жизни и формировании, если ни один человек не живет и не действует совершенно вне отношения к другим или к организованным группам других (как семья, государство и даже все человечество), то ясно, что *жизнь в общности* настоящая теория

воспитания должна принять в качестве *основной предпосылки при построении воспитания*. Но как индивидуум создается общностью, так, в свою очередь, сама общность создается из индивидуумов и индивидуумами. Как создается в качественном отношении общность, и каково благодаря этому становится ее образовательное влияние на индивидуума, это зависит от того, насколько индивидуумы сознают свое отношение к общности и, *соответственно этому сознанию*, сами воспитываются. Отсюда, настоящая педагогика должна, с одной стороны, указать общностные или социальные условия, которые бы служили к образованию *человека*, с другой, указать, каково должно быть это образование в отношении к общности, чтобы человек *осознал свое отношение к общности*, – и к другим людям, и к группам их. Это обоюдное выяснение и составляет *тему социальной педагогики*. «Итак, – говорит Натори, – понятие социальной педагогики выражает принципиальное признание того факта, что воспитание индивидуума во всех существенных отношениях обусловлено социальными принципами (социальными соотношениями), точно так же, как, с другой стороны, придание человеческого (т. е. истинно – человечески – образовательного) уклада социальной жизни зависит от соответствующего такому укладу воспитания индивидуумов, которые должны в этой жизни участвовать».

**10. Три социальные организации для воспитания: дом, школа и общностная жизнь взрослых. Первая ор-**

**ганизация – «дом».** Рассматривая в человеке развитие волевой активности, Наторп различает в ней три ступени: активность, которая увлекается, влечется к какой-нибудь эмпирической цели, предмету (без сознательного управления этим влечением со стороны воли), – область «влечений»; активность, которая управляется правилом «воли» или сознанием ею своего (эмпирического) «долга» и, наконец, высшая ступень деятельности, когда управление воли само управляется сознанием высшего, безусловного долга, высшего нравственного закона, – «разумная воля». Короче эти ступени можно было бы обозначить, как ступень «влечений», ступень «регулирующей воли» и степень регулируемой, разумной воли. Соответственно указанным трем ступеням воли, Наторп рассматривает и три социальных организации к воспитанию воли: семью или дом – для первой ступени, школу – второй и общностную жизнь – для третьей. Каждая ступень воли формулируется, преимущественно, в соответствующей организации, без того, разумеется, чтобы на каждой низшей ступени не имелись в виду задачи и требования высших: ведь все ступени в психической жизни внутренне связаны.

Первой организацией, влияющей на образование ребенка, является семья, дом. Несмотря на возрастающее обобществление в хозяйственно-экономической жизни, которое подрывает «дом» в качестве прежней хозяйственной «клеточки» экономического организма, «дом», семья, все же, не должны захиреть и пропасть. Эта индивидуальная ячей-

ка общественной жизни должна всегда оставаться, как питомником «индивидуальности», индивидуального развития. С развитием машинного хозяйства, человеку грозит опасность самому сделаться частью машины: машинное производство механизует самого человека. Между тем законами социального развития этот же механизуемый работник призывается к участию в самоуправлении общественной жизни. И вот, для духовного освобождения и возвышения этого работника, «требуется все более и более индивидуализированное воспитание», а такое может быть только в «семье».

Натори не скрывает от себя трудностей современного положения для семьи, для семейного воспитания, когда отец и мать одинаково привлекаются в производство. Ввиду этих условий фребелевский детский сад, – этот «суррогат» семейного воспитания, – и получает теперь широкое распространение, особенно в промышленно развитых странах (С. Америке и др.). Детский сад пытается заменить семейное воспитание, особенно для детей несостоятельных классов. Но воспитание здесь совершенно уже предоставляется одним женщинам, «к равно великому вреду, как для самого мужчины, так и для ребенка: ибо последний, как бы высоко мы ни ценили материнское воспитание, все же, никогда не должен был бы быть лишен мужского руководства». <...>

В течение первых лет жизни ребенок выполняет сложнейшую и разнообразнейшую духовную работу. В эти годы ребенок должен построить весь мир наших восприятий, кото-

рый стоит пред глазами взрослого постоянно готовым, – построить «буквально из ничего». «Ибо в начальном пункте своего развития ребенок на самом деле неспособен фиксировать (остановиться и воспринять) хотя бы одну точку, проследить одну линию, не говоря уже о том, что для него не существует того непостижимого обилия форм, которое мы принимаем просто как нечто данное». В эти же первые годы создается речь, – «как бы некоторый второй мир – отражение первого». «И здесь также исходным пунктом для дитяти служит абсолютное ничто». В то же время он доходит «до таких больших вещей, как сознательное, произвольное пользование своими членами, как человеческая походка и искусность рук, человеческое поведение и манеры» и, сверх того, собственное понимание и участие в душевных переживаниях и отношениях других. Все это требует непрерывного участия воли и рассудка и, следовательно, способствует их развитию. Разумеется, все это развитие «всецело зависит от общности со взрослыми и одновременно подрастающими, вполне обусловлено характером и глубиной этой общности, образом мыслей окружающих людей и их обращением с ребенком». Все это умственное развитие здесь, – еще Песталоцци подметил, – связано «преимущественно с комбинированным упражнением чувств и руки», почему Песталоцци и поставил в основу образования вообще «трудовое образование, образование при помощи работы». «Он видел здесь источник не только почти всего умственного образования; он

осознал также, что принуждение (внутреннее) к правдивости, воспитание чистого предметного чувства, даваемое работой, словом, те требования, которые работа предъявляет к воле, в особенности же общность работы, всего чаще проявляющаяся в домашней жизни» <...>.

Нет дружбы и товарищества столь сладких и чистых, какие может давать неиспорченный ребенок и какие он с наибольшей преданностью готов давать именно зрелому мужчине. Только мы, обыкновенно, далеко недостаточно зрелы для этого. Я рискнул бы сказать, что зрелость образования взрослого человека измеряется тем, в какой мере он понимает детей, как велико живущее в нем уважение к детям».

**11. Вторая социальная организация для воспитания детей: школа.** Ступени «регулирующей воли» соответствует школа с ее «прочным строем законов». Воспитывающее значение ее огромно, – и именно общностным регулированием, и в общностном отношении. Это – строго урегулированный, определенный правилами во всех, даже внутренних отношениях организм, и «вжиться в такого рода организм это с педагогической точки зрения ценно и даже необходимо». Такой процесс «внедряет в складывающегося человека, вообще, дух правила и порядка, превращая этот дух как бы во вторую природу». Мало того. Правило и порядок, разумеется, должны быть и дома, и в домашнем, начальном воспитании, но там они не должны вполне сознаваться: дом живет «общностью чувств», а не общностью правил. Школа же

выделяет закон, правило, заставляет его сознавать, и это во всем и на всем: и на изучении правил речи, законов математики, физики, химии, и пр. Конечно, непосредственно-то школа, преимущественно, занимается обучением, «преподаванием»; образование же воли во всей его полноте и характерных элементах (и в смысле энергии, и в смысле руководства теми или другими целями) «остается на долю жизни». Но все же и преподавание само имеет значение для развития «регулирующей воли». Одно сосредоточение сознания, которого требует обучение, влияет на волю, создавая и в ней стремление к упорядочиванию и сосредоточению в деятельности.

Наконец, жизнь школы, как жизнь в организованной, регулируемой общности, воспитывает ребенка и к жизни в государстве, – к общественной жизни в большем масштабе. Школа – «это государство в миниатюре, а вместе с тем и наилучшее средство для того, чтобы вжиться в более широкие социальные порядки, которые затем обступают выходящего из школы с более серьезным принуждением».

Но, чтобы проявить свое воспитательное влияние в полной мере, школа должна быть «национальной школой», в том смысле, чтобы *через нее проходила вся нация*. «Основная идея национальной школы, – говорит Натори, – состоит в том, что благами учения не только все должны пользоваться, но, в известном смысле, все должны пользоваться *в равной мере*». Это, конечно, не значит, что все должны получать

одинаковое, законченное образование, одинаковое по объему и содержанию: только общие основные способности у всех одни и те же, но в частности они очень различны. Поэтому здесь лишь имеется в виду, что «всякий человек имеет одинаковое право на заботливость об его образовании, и слабо одаренный даже больше, чем взысканный природой, ибо возможно большее развитие всех имеющихся духовных зародышей отвечает интересам всех. При этом, мера и направление совершенствования, конечно, могут и должны быть различны для отдельных людей». Равное образование должно поддерживать и пробуждать в детях и юношах «сознание общности образования», сознание, что образование – общее духовное достояние, что никто не имеет на него какого-либо «своего особенного права», но каждый обязан, по возможности, делать его «доступным для всех, сохранять и умножать». Вся нация должна пройти через равную школу. <...> Чтобы быть сильной и внешне, нация должна быть спаянно внутренне, а это дается одинаковым и именно общностным, в общностном направлении проведенным образованием.

**12. Как должна быть организована национальная, т. е. всеобщеравная школа?** Как же должно быть организовано образование в целях общностного развития всей нации, в целях развития сознания и чувств солидарности? «Прежде всего, не должно было бы существовать с самого начала (т. е. элементарных) школ различного разряда, с различной учебною программой и различными правилами;

школы одного единственного типа должны были бы вначале принимать всех детей» и служить к одинаково общему, «равномерному, гармоническому развитию основных человеческих сил». Т. е. общее (не специальное) элементарное образование, до какого бы возраста ни продолжалось, должно быть одинаково для всех. На нем уже только и может быть обосновано дальнейшее, профессиональное (по предполагаемой специальной работе в обществе) образование и воспитание вытекающих отсюда профессиональных обязанностей, «долга». Сознание особого «долга», вытекающего из особой работы, «долга», который всегда в деятельной стороне обращен к другим, т. е. есть «долг» в отношении к общности, может тогда лишь быть живо в человеке, когда в нем «непоколебимо укрепилось сознание принадлежности к общности».

<...>

«Народная школа», которая по своему назначению (выражаемому самим именем – «народная») должна была служить национальной школой, опустилась на степень школы для низших слоев народа, пролетарской школы, а нередко на степень просто школы для бедных». «Результат получает тот, что ребенок даже под влиянием самой школы начинает чувствовать свою принадлежность к привилегированному, ибо имущему, или, наоборот, к обездоленному, ибо неимущему классу, – иными словами, что сама школа помогает раздуть и усиливать из поколения в поколение ту «междоусобную войну», которую она должна была искоренить». «Что-

бы такой результат был избегнут, народная школа должна, в действительности, стать тем, чем ей в принципе и следовало быть, именно всеобщей обязательной школой для всех» (Наторп). Обязательное посещение ее всеми могло бы и должно бы распространяться на полный законченный (примерно, шестилетний) курс. И тогда отсюда ребенок (12–14 лет) переходил бы, в зависимости от своих обнаруженных способностей и успехов, в ту или другую школу уже высшего типа.

Для второй ступени, для второго школьного возраста (приблизительно от 12–18 лет) необходимы «различные типы школ в интересах разделения профессий»: в особенности останется неизбежным надолго различие в подготовке к таким видам деятельности, которые требуют глубокого специально-научного образования, и к таким, которые этого не требуют, но для которых необходимо возможно раннее усвоение известных практических умений. Это – различие в подготовке *к ученым профессиям и промышленным.* <...>

**3. Третья организация в воспитании воли: самовоспитание в общественной жизни взрослых.** Наторп полагается, что не хозяйство и право, не жизнь ради одной (той или другой хозяйственно-экономической) работой и даже не общественная жизнь, должны быть последней, определяющей целью человеческого существования, а «высота самой человечности». Она должна воплощаться, как в индивидуум, так и во всех, и в «целом». Ради этого только и стоит жить. В этом открывается та бесконечная цель, то «безуслов-

ное должное», что может придать единство (охватывая частные цели жизни) не только индивидуальных сознаний, но и жизни общественной и даже всеобщностной, всечеловеческой в широком смысле. «Высота человечности», которую Наторп в этической части своей «Социальной педагогики» разлагает на ряд индивидуальных и социальных добродетелей, представляет такой бесконечный принцип и для жизни, и для воспитания, осуществление которого невозможно ни на какой ступени человеческих поколений, приближение же к нему составляет «единую» задачу всех. Это то, что высказывал Кант, говоря, что настоящая цель воспитания, – приближение к истинной человечности или нравственность возможна лишь для человеческого рода в целом, – в смене его поколений. Ради этой бесконечной «высоты человечности мы должны всегда оставаться учащимися» <...>

Наторп высказывается за общее, национальное в вышеупомянутом смысле, «устройство свободных образовательных организаций для взрослых». Образовательная работа для взрослых <...> будет иметь в виду духовное возвышение народов, как борьбу против их опасных наклонностей. Ради этого она не должна ограничиваться одним «преподаванием», одним «расширением университетского курса», хотя и это имеет значение для нравственного развития воли, особенно для основной ее добродетели, – добродетели истины, правда, перед собой и другими». <...> Для рабочих городских масс образовательная работа должна соединяться со

всеми другими мероприятиями для их физического и нравственного блага, «и при том при условии самого энергичного привлечения их (самих) к участию в деле». Надо прилагать вообще старание не к тому, чтобы вести массы на помочах, а чтобы именно воспитывать их к самостоятельности.

Вообще же руководящая и последняя цель всего образования в социальном отношении – в том, чтобы придать нравственный характер *всей жизни народа*, создать из народа «нравственно целое», внутренне общностное, обратить государство «в храм» <...>

Вот общая сущность педагогических взглядов Наторпа с выяснением общности, «солидарности», в качестве главного фактора истинно человеческого образования и в качестве руководящего принципа при образовании индивидуумов. <...>

**14. Мысли о педагогическом значении «работы» и практического труда в педагогике прошлого. Условия усиления их в настоящем.** С мыслями о значении практической работы, живого «дела» в воспитании мы встречаемся почти во всей христианской педагогике. Судя по «правилам» Св. Василия Великого, первое христианское воспитание мальчиков (сирот) в монастырях соединялось с обучением их ремеслам, – «художествам». Но особенно значение практического труда в воспитании стало сознаваться в новой педагогике, начиная с гуманистов, – причем значение это то ставилось в связь с социальными мотивами

и переустройством (у Томаса Мора, Руссо и др.), то с жизненным, опытным обучением (у Рабле, пиетистов, филантропистов, Спенсера и др.), то с физическим развитием и укреплением (у Рабле, Локка и др.). В новейшей педагогике: у Фихте, Песталоцци, Фребеля значение «практической работы», практического дела в воспитании еще более расширяется. Если же у Руссо практическая работа по идеальным образцам может развивать и ум, и вкус, и нравственность (честность, аккуратность и пр.), то для Песталоцци она может действительно стать существенным элементом при развитии человечности. Она развивает сообразительность, чувства реальной истины, повышает сознание человеческого достоинства («умею», «могу» – это лучшие средства к повышению самосознания), создает целый ряд важных практических добродетелей: аккуратности, порядка, чистоты, бережливости, точности, – этих истинных основ высших добродетелей: честности, целомудрия, уважения к чужой собственности и пр. Фребель, в частности, подметил и выяснил значение «работы», – в элементарной форме ее, детских играх, – в раннем воспитании.

При всем том «работа» в педагогике прошлого занимает лишь место существенного элемента в воспитании, наряду с другими. Только наше время дерзает провозгласить ее «руководящим и основным» принципом обучения и воспитания, впрочем, не просто саму по себе работу, но как работу в общности, общественную работу с ее деятельной взаим-

ной самопомощью. К провозглашению этого нового принципа школы, помимо прямых психологических и педагогических соображений, вели, с одной стороны, стремление действительно осуществить и провести во всей глубине *требование самостоятельности* детей при обучении, а с другой, и *общественные течения настоящего*. <...> Ни в чем мы не должны угнетать ребенка, поработать его личность нашим воздействием, влиянием, – даже и в обучении. Даже и в обучении предоставьте ребенку самому добираться до знания, самому расширять свой умственный кругозор, свое понимание, – как и в области воспитания, предоставляется ему самому, самостоятельно, доходить до нравственного определения своей личности, до нравственного самосознания. Но сам добираться до знания, сам самостоятельно расширять свое понимание ребенок действительно может, лишь исходя из собственного «практического опыта», организованной формой которого является именно «практическая работа». Только в связи с этой работой, на ее основе, обучение и может стать действительно собственным ученику, быть самостоятельным.<sup>0</sup> <...>

**15. Педагогические взгляды Дьюи. Критика настоящей школы.** Современная обычная школа, – это исключительно школа для «слушанья», школа, рассчитанная лишь на пассивные способности и их развивающая. <...> Само же пассивное, по внутреннему существу, обучение мало заинтересовано [в] индивидуальности. «Если обучение основа-

но на слушании, то вы можете сколько угодно вести школы по одному образцу. Ухо и глаз, которые воспринимают книгу, почти у всех одинаковы. При таких условиях не надо применяться к разнообразным способностям и запросам. Отсюда центр тяжести старой школы – вне детей. Он – в учителе, учебнике (по которому надо пройти предмет), всюду и везде, где хотите, но только не в непосредственных инстинктах и деятельности самого ребенка». <...> Создающаяся здесь атмосфера соревнования развивает скорее «противообщественное настроение»: ученики стремятся перещеголять друг друга в количестве выученного; помощь друг другу не только не практикуется, но считается преступлением. «Обычная школьная учеба, – замечает Дьюи, – совершенно лишена общественного значения: от успехов данного ученика не будет никакой истинно общественной пользы». <...> Истинная школа должна быть поставлена иначе.

**16. Новая, рабочая школа.** Новая, истинная школа должна быть поставлена на совершенно другой основе и началах. Она должна быть рабочей, трудовой школой, и именно общественно-трудовой, основанной на общем практическом труде, и отсюда уже нравственно-воспитательной и жизненно-учебной. Только *такая школа отвечает интересам общественной жизни* и к ней действительно подготавливает. Свободное культурное общество, это – общество, членов которого объединяет сознательное участие в общественно-полезной работе; «общие потребности и цели вызывают

более интенсивный обмен мыслей и рост симпатии к людям», и, таким образом, в сознании общей работы растет умственная и нравственная культура общества. К этому и на той же основе и должна готовить детей истинножизненная школа. Производительный практический труд должен занимать в школе первое место. «Вместо того, чтобы быть местом, где только учат уроки, имеющие самое отдаленное отношение к будущей жизни наших детей, – говорит Дьюи, – труд этот преобразует школу в школу жизни, где учит сама жизнь. Производительный труд организует школу на общественных началах, делает из нее маленькую общину, зародыш будущего общества». Здесь развивается дух самой деятельной взаимопомощи, умственного общения и, вообще, духовной солидарности: здесь «царит дух свободного общения, обмена мыслей, наблюдений, удачных и неудачных опытов». Деятельная работа создает в детях отличную *внутреннюю дисциплину*, такую, которая и нужна для свободной общественной жизни. Правда, в рабочей школе нет тишины и неподвижности: здесь все в движении, потому что все в работе. Но здесь создается самая ценная дисциплина, – внутренняя, вырастающая как бы из самого ученика, *дисциплина характера*. «Работая, ребенок привыкает побеждать встречающиеся ему препятствия, упражняет свои способности творчества, терпения, настойчивости, энергии, сметливости, что воспитывает, дисциплинирует его в наилучшем смысле этого слова». <...> Рабочая школа не только истинная школа

для общностной жизни, полезной жизни в трудовом обществе. В то же время она и не обезличивает ребенка. <...> Она – *школа истинной самостоятельности и индивидуальности*, где ребенок свободно проявляет свои индивидуальные особенности. Личность ребенка с ее интересами и распоряжениями, – к созиданию, к самостоятельному испытанию (пробованию), к художественному творчеству и живому общению, – занимает в школе, основанной на общностной, совместной работе, центральное место, и только именно в ней она и может его занять. На этих основных инстинктах ребенка (созидания, самостоятельного исследования, художественного творчества и социальном) трудовая, рабочая школа и строится. Мало того. Новая школа с работой в центре обогащает ребенка и действительно ценными, жизненными *познаниями, ценной теорией*. <...>. Здесь знания вырастают из живого опыта работы и к ней теснейшим образом примыкают. <...> И что здесь ценно, – приобретаемые так знания имеют уже в зарождении своем жизненный характер и являются, действительно, светочами, освещающими человеку его жизнь и работу в обществе. Такие знания, полученные вместе с трудом, с работой, действительно «освещают этот труд, осмысливают его, благодаря чему он перестает быть произведением одних рук и глаз». Здесь человек получает теорию, которая создает в нем сознательное, разумное и, даже больше, социально-философское отношение к своей жизненной задаче и профессии. <...>

Эти взгляды Дьюи изложил в своей книжке «Школа и общество» («School and Society»), вышедшей в 1900 году. Согласно своим идеям, он основал в Чикаго при университете «элементарную школу», – как бы лабораторию для изучающих педагогику, где хотел практически испытать свои идеи. Эти пробы, кажется, умерили его смелость, и в дальнейшем, хотя он остался по существу при старых взглядах на важность практического воспитания, но все же во многом умерил и изменил свои прежние взгляды. <...>

**17. Педагогические взгляды Георга Кершенштейнера. Проблема нового образования. Недостаточность старой школы для новых социальных задач.** Георг Кершенштейнер (родился в 1855 г.), <...> является несомненно выдающимся педагогом современной Германии, истинным продолжателем идей Песталоцци, талантливый и выдержанный идеологом социально-трудового образования и настойчивым проводником его в жизнь.

По мысли Кершенштейнера, проблема новой социально-трудовой школы ставится пред государствами «новыми условиями жизни». <...> Образование должно воспитать сильный народ, сильный сознанием своих обязанностей в великой семье государства, могучий чувством широкой общности и семейственности (солидарности). Но школа, как она есть, не может выполнить этой новой, социальной задачи. Ее задача – натаскать учащихся в знаниях, а не образовать их дух, развить эгоистический, личный интерес

к знанию, а не общественный инстинкт. Конечно, как всякая организованная система, школа и в настоящем виде отчасти «влияет на развитие духа общественности своим строгим требованием долга, добросовестности, точности и аккуратности, подчинением всех без исключения одним и тем же правилам». Но «для систематической выработки высших социальных добродетелей, прежде всего для выработки необычайно важного чувства общественного долга и ответственности за всякое слово и за всякий поступок, ужасающий недостаток которого (т. е. этого чувства долга и ответственности) в наших согражданах причиняет столько бед, – для этой выработки наши школы ничего не делают». Введение обязательного гражданского обучения мало приносит пользы. Нет, «воспитание масс требует большего, оно должно приучить ребенка во всех серьезных случаях жизни не только свое мышление и чувства, но и поступки свои сообразовать с общими интересами. Достигается же это только работой, *настоящей практической в какой-нибудь организации*, в учебном заведении или в общественной жизни. Только здесь и так человек может «на собственном опыте узнать и постепенно понять многообразную связь и зависимость личных интересов от интересов своих собратьев». <...>

Чтобы она [школа] потеряла свой односторонне-книжный, пассивный характер, «недостаточно кое-где ввести ручной труд, кое-где устроить школьные кухни и завести школьные сады». «Мы должны, – говорит Кершенштейнер, – *орга-*

*тически слить практическую работу с общим учебным планом, должны все более и более стараться, чтобы мастерские, лаборатории, рисовальные залы, школьные сады сделались центром школьной постановки (обучения) и, по возможности, связать с ними теоретическое преподавание».*

Но, ясно сознавая все недостатки современного односторонне-книжного образования <...>, Кершенштейнер, однако, чужд крайностей в исповедании новой идеи. <...> Он считает нужным «остерегаться тех нелепых преувеличений, которые отрицают всякое значение книжного обучения»: по его мнению, все знание книжной школы прекрасно может быть органически связано с практическими работами и занятиями. В этой трезвой мысли он и строит план начальной народной школы, которая должна удовлетворять интересам государства и народа.

**18. Начальная народная школа. Общие педагогические принципы организации.** Прежде всего, Кершенштейнер не против теоретического знания, но против той погони за поверхностным многознанием, которая, вслед за средней школой, начинает увлекать и народную школу. <...>

Первое требование для школы: *она должна ограничиваться минимумом учебного материала.* Только при этом ограничении будет возможно исполнить и второе необходимое требование: «позаботиться во всех отраслях обучения о том, чтобы ученику доставлена была *возможность многосторонних и основательных наблюдений* сначала над яв-

лениями, лежащими вне школы, а затем уже в самой школе, – в лабораториях, мастерских, школьных садах, вольерах, аквариумах, террариях и т. д.». <...> Далее (третье требование) Кершенштейнер считает нужным обратить в школе «особенное внимание на преподавание рисования». «Уже помимо того, что рисование могло бы служить прекрасной школой для наблюдательности и даже прекрасным контролем для правильности наблюдения, едва ли существует какой либо другой род занятия, к которому большинство детей питало бы такую прирожденную склонность. Рисование по памяти <...> развивает творческие силы детей и является неиссякаемым источником радости в труде». Во всех отделах обучения «следует по возможности развивать *самостоятельность и самоопределение ученика*» (четвертое требование). «Чем больше мы будем держать ученика на помочах, чем больше будем давать ему объяснений, тем меньше разовьется в нем творчество и связанная с ним радость труда. Чем дальше будет стоять воспитатель (конечно, не теряя из виду воспитанника), чем больше он будет смотреть на себя, как на фермент, только содействующий проявлению творчества и регулирующий творческие силы ученика, тем сильнее будет в ребенке стремление выразить и формулировать то, что живет в его душе». Но для этого нужно, чтобы школьные инспектора «обращали больше внимания на то, *как* пройдено, а не на то, *что* (т. е. сколько) пройдено <...>, поощряли бы самостоятельное понимание и самостоятельный спо-

соб выражения мыслей детьми». В старших классах обучение принимает еще более близкий к жизни и практический характер. <...> Вот принципы, на каких должна быть построена народная школа в *отношении обучения*.

Что касается *собственно воспитания*, то народная школа, как и всякая школа, должна воспитать детей в эстетическом, нравственно-религиозном и физически-гигиеническом отношении. Кершенштейнер думает, что и элементарная народная школа с предметным обучением и продуктивным обучением ручному труду «может поставить себе целью развить и облагородить вкусы ученика». «Воспитать стремление к истинному жизненному наслаждению не менее важно, чем воспитать способность к жизненной работе. Работать и сытно питаться может и животное; наслаждаться музами может только человек. Научая его прислушиваться с пониманием к божественным звукам, мы отчуждаем его тем самым от страсти к низшим наслаждениям, повышаем этим его жизненную энергию, открываем возможность более широкого понимания культурных задач государства и увеличиваем не только духовную, но и экономическую силу страны». <...>

В нравственном отношении огромное воспитательное значение имеет вообще труд, и, в частности, осмысленный практический труд: ничто так не развивает ума и характера, как «соединенный с упражнением воли (в преодолении препятствий, трудностей в достижении все большего и боль-

шего совершенства) ежедневный добросовестный труд». <... > Наконец, народная школа «должна иметь в виду и *гигиеническое воспитание*». «Этой цели служит поднятие общего образования, в особенности, естественно-научного, укрепление общественного духа в гражданах (т. е. внимания к интересам здоровья других), но, прежде всего, приучение тела к здоровому образу жизни путем физических упражнений разного рода. Последнее образует, наряду с обучением ручному труду, лучшее средство для непрерывного укрепления и упражнения воли, без чего не поможет никакое понимание». Кершенштейнер здесь правильно полагает центр гигиенически-здорово-го образа жизни в *укреплении воли*: без крепкой воли все предупреждения и осведомления – хлам, в известных отношениях (в вопросах о целомудрии) лишь поддерживающий огонь воображения.

**19. Недостаточность курса современной начальной школы. Необходимость дополнительных школ. Их организация.** Развивая в детях способность осмысливать обыкновенные предметы и явления (самую как бы жизнь), приучая к самостоятельному труду и мышлению, воспитывая вкус к чистоте (к прекрасному), сознание долга, добросовестность во всем, возбуждая религиозную потребность, «укрепляющую слабых волей», и содействуя гигиеническому воспитанию, народная школа, несомненно, готовит тем самым детей и к гражданской общественной жизни, к сознательному исполнению в будущем своих обязанностей и к по-

ниманию общих интересов и задач государства. Но это подготовка, разумеется, косвенная. <...> Настоящее же ознакомление с общественно-государственными задачами и обязанностями возможно лишь в *расширенной народной школе*. Там же проводится и настоящая связь обучения с практической жизненной работой, какую обыкновенно после 14 лет уже намечает или выбирает себе мальчик.

Кершенштейнер считает необходимым продолжить народное образование за 14 лет <...>. Необходимо народное образование продлить до 18 – летнего возраста, «путем ли устройства *обязательных дополнительных школ или школ специальных*». «Здесь, рядом с практической работой, ставящей ученику сложные вопросы общественной жизни, наиболее уместно ввести гражданское воспитание, обсуждая возникающие вопросы и предоставляя подходящие случаи для проявления здорового альтруизма». После же 18-летнего возраста для мальчиков и девочек всех сословий открываются уже двери высших, свободных школ <...>: «здесь каждый находит ту лестницу, по которой может подняться так высоко, как позволяют его способности». <...>

**20. Значение идей трудового образования.** Идеи трудового образования с самостоятельным опытом и работой в центре, с сочетанием мысли с делом и дела с мыслью, в настоящее время справедливо привлекают к себе общее внимание. <...> Школа не прививала привычки осмысливать живой опыт, живую жизнь, в которой живет ученик и дей-

ствует. Будь эта привычка, пред учеником всегда бы лежала раскрытой великая книга, книга природы и жизни со всеми их отношениями и деятельностями. И, по оставлении школы, она была бы для него неиссякаемым источником самообразования, заставляя его читать себя и понимать. Ради этого понимания он не бросал бы

тогда и книги, как бывает теперь, а жадно тянулся бы к ней, как к пособию для осмысления опыта жизни. Но для этого именно надо, чтобы ученика приучали в школе осмысливать не книгу в первую голову, а жизнь, чтобы книга являлась не предметом изучения, а лишь пособием к изучению, к постижению другой книги, – всего, что ребенок видит в природе и с чем будет иметь дело в жизни. Раз работа будет исходным центром мысли и вообще умственных интересов ученика в школе, он перенесет эту связь и привычное соотношение и в жизнь. И в жизни работа, и даже не только работа, как определенное постоянное занятие, но каждое действие будет сопровождаться мыслью, мыслящим сознанием.  
<...>

Мы коснулись двух главных идей, педагогическим (и добавим: не только педагогическим) интересом настоящего: идеи индивидуальности, индивидуализации и идеи общности, социализации. Воспитание и обучение должно быть построено на уважении к человеческой индивидуальной личности, воспитание и обучения должно быть в то же время построено в целях развития общности, солидарности, – вот

две основные педагогические проблемы настоящего. <...>

*Соколов П.* История педагогических систем. – Спб: Изд. О.В. Богдановой, 1913.-С. 342–604.

## Социальная педагогика

### П.П. Блонский<sup>5</sup>

**1) Историческая справка.** <...> Древняя Греция растворила педагогику в науке о государстве. Платон излагает свою педагогическую систему в сочинении «Государство» <...>, в котором, рисуя картину идеального государственно-го строя, очень подробно говорит о воспитании «стражей» государства и о воспитании будущих правителей государства, видя в воспитании важнейшую функцию государства. Впоследствии Платон помещает новую редакцию своей педагогики в сочинение «Законы», а следующий великий греческий философ Аристотель – в «Политике». Выведение педагогики из политики не замерло и в новое время: мы встречаем его и в многочисленных трактатах XVII в. о воспитании принцев, и в сочинениях о воспитании третьего сословия у представителей французской революции, например, Кондорсе, Мирабо или епископа Талейрана, и в описании воспи-

---

<sup>5</sup> Блонский Павел Петрович (1884–1941) – педагог и психолог. Один из создателей Академии социального воспитания. Автор многих работ по педагогике, в том числе по проблемам национального воспитания, основ трудовой политехнической школы и др.

тания в социалистическом государстве у Фихте (1762–1814) в «Речах к немецкой нации».

В XIX веке Огюст Конт (1789–1857) создает социологию, науку об обществе. По его мнению, индивидуум, рассматриваемый изолированно от общества, есть абстракция; нельзя разграничить частные и общественные функции, и, например, этика есть наука о солидарности жизни всего человеческого рода и основывается на социальном инстинкте, а развитие индивидуума совершается всецело в пределах общества и определяется законами развития общества. Исходя из этой мысли, ученик Конта Робей определил педагогику как искусство, вытекающее из социальной динамики, т. е. из науки о законах развития общества. Так постепенно создается так называемая социальная педагогика, особенно популярная во Франции, где ее представителями являются Фуллье («L'enseignement au point de vue national»), Бюиссон («La ques»), Грожан («L'École et la Patrie») и др., а также и в Германии, где ее представители – Бергеманн («Soziale Pädagogik»), Натори («Социальная Педагогика»), Кершенштейнер («Государственное воспитание юношества») и др.

**2) Педагогика и социология (Дюркгейм).** Мысль о связи педагогики с социологией наиболее ясно высказана Дюркгеймом («Pedagogie et Sociologie»). По мнению Дюркгейма, ошибочно думать, что психология является основой педагогики. История ясно показывает нам, что педагогические теории, прежде всего, обусловлены социальными усло-

виями и общественными течениями и что существует полное соответствие между воспитательными учреждениями и всей совокупностью социальных учреждений данного народа. Установление целей и норм воспитания является делом социологии, да и средства воспитания носят социальный характер, так как методы воспитания отражают чувства, мысли и нравы данного общества. В педагогике речь идет о приспособлении индивидуума к требованиям общества и воле государства. Поэтому вопрос о воспитании и школе – вопрос политический, а социология – та наука, откуда педагогика должна черпать свое содержание.

**3) Педагогика и политика (Кершенштейнер).** Но понятия общества и государства – понятия родственные, особенно если мы определим государство как высшую форму организации общества. В таком случае педагогика становится частью учения о государстве. На этой мысли особенно настаивает Кершенштейнер («Государственное воспитание юношества»; «Понятие трудовой школы»). По Кершенштейнеру, вместе с научным обоснованием цели государства само собой выясняется и научное обоснование цели школы. Государство определяет цели и задачи школы, исходя из своей цели и своих задач, и потому определение цели воспитания зависит от того представления, которое мы составляем о самом государстве и его задачах.

Следовательно, строя педагогическую систему, мы должны, прежде всего, выяснить понятие государства и задачи

его, и воспитание мы должны строить, как воспитание государством граждан этого государства с целью подготовить их к пониманию задач государства и к личной деятельности в этом государстве. Итак, педагогика – один из отделов государственной политики и входит, как часть, в учение о государстве.

**4) Политика и этика (Рейн).** Полемизируя с Кершенштейнером. Лай («Школа действия») спрашивает, какое государство имеет в виду Кершенштейнер, современное или идеальное. Вопрос Лая является роковым для социальной педагогики, так как ясно, что ребенок должен усваивать из общества лишь то, что одобряется с нравственной точки зрения, не говоря уже о том, насколько понятие человечества и ребенка вполне исчерпывается понятием члена государства и маленького гражданина. На этом возражении особенно настаивают современные гербартианцы. Так, например, В. Рейн (Kirche, Staat und Schule) указывает, что основой воспитания должен являться высший нравственный идеал культурного человечества. При осуществлении этого идеала, вырабатываемый нравственно-религиозный характер воспитанника нуждается, быть может, не так в приспособлении к современному обществу, как, скорее, в способности противодействовать среде, бороться с ней во имя высших нравственных принципов, несмотря на грозящие опасности. Этим моральным принципам должна быть подчинена вся общественная и государственная деятельность инди-

видуума. Таким образом, педагогика может основываться лишь на учении об идеальном в нравственном отношении государстве, каковое учение создается не социологией, но этикой. Итак, педагогика, как, например, и медицина или химия, которые также ведь обусловлены в своем развитии влиянием общественных условий и общественными нуждами, но тем не менее не являются по своей цели и методам частями обществоведения, занимает по отношению к социологии и учению о государстве позицию самостоятельной науки.

#### **4. Философия, как основа педагогики**

**1) Педагогика и этика (Барт).** <...> По мнению современного гербартианца Барта («Элементы воспитания и обучения»), ошибочно думать, что воспитание должно рабски следовать за развитием общества: воспитание обусловлено, прежде всего, соответствующими нравственными идеалами или нормами. В этом отношении педагогика определяется нормативной философской наукой этикой. Кроме этики, правда, существуют еще две основные нормативные науки: логика и эстетика; однако, последняя относится к педагогике иначе, нежели этика. В самом деле, этика определяет конечную цель жизни, подчиняющую себе все остальные цели, в том числе и жажду познания, и пыль эстетического наслаждения или творчества. Таким образом, область деятельности логики и эстетики определяется педагогикой по при-

нятым ею этическим целям. Так, например, педагогике только для того приходится обращаться к логике, чтобы научить воспитанника пользоваться правилами логики для приобретения знаниями. Итак, лишь одна этика из нормативных наук является основной наукой для педагогики.

**2) Педагогика и философия (Натори).** Взгляд гербартианцев на значение этики для педагогики оспаривает Натори («Философия, как основа педагогики»). По мнению Натори, этика устанавливает законы только для человеческой воли, стремящейся к нравственности; прочим же основным формам душевной жизни, например, познанию, должны соответствовать иные, параллельные этике, философские нормативные науки. Так логика устанавливает нормы или законы для деятельности мышления или познания, а эстетика – для свободного творчества воображения. Разве эти параллельные этике науки, логика и эстетика, не должны принимать участия в определении цели и задач воспитания? Ведь задача воспитания – развивать всего человека, и в этом отношении развитие мышления или эстетического творчества не менее важно, чем развитие нравственной воли. Итак, не только этика, но также логика и эстетика должны участвовать в качестве нормативных законоустанавливающих наук в деле обоснования педагогики. И поскольку между мерами истины, добра и красоты может быть установлено оно и между соответствующими нормативными науками: философия, как целое, является основой педагогики.

Нормативные науки устанавливают духовно ценное содержание человеческого духа. Отсюда ясно, что они же должны создавать и научный фундамент для определения содержания человеческого образования в его различных областях. Поэтому, продолжает Натори, определение цели воспитания должно зависеть исключительно от логики, этики и эстетики. Но также и естественная нормальная последовательность хода воспитания определяется структурой содержания образования, например, строением курса данной науки и т. п.: ни в какой психологии здесь нет надобности. Поскольку путь образования один и тот же для всех, он определяется чисто объективными нормами, содержанием образования, а не психологией. На практике невозможно резко разделять общее определение задачи воспитания и специальное определение того, что должно быть сделано в данном частном случае; даже в таком, казалось бы, психологическом вопросе, как вопросе о таланте ребенка, судьей является специалист в данной области духовного содержания человеческой культуры (музыкант, математик и т. д.), а не психолог. Итак, теоретическое обоснование педагогики есть дело философии: последнее принадлежит высшее руководство делом воспитания, и педагогика есть не что иное, как прикладная философия.

**3) Педагогика, как самостоятельная наука.** Однако рассуждение Наторпа вряд ли может быть принято. Дело в том, что хотя внимание и философии, и педагогики направ-

лено на одно и то же, именно на содержание идеального мира, точки зрения этих наук различны. Философия устанавливает это содержание в его связности, единстве и закономерности, независимо от данной в опыте действительности; педагогика же спрашивает о том, как воплотить это содержание мира идеального в том, кто живет в мире эмпирическом. Вопрос философии – вопрос о том, что такое идеальное; вопрос педагогики – как идеальное можно сделать эмпирическим. Философия от эмпирического идет к идеальному и ищет общеобязательные нормы, чуждые субъективности; педагогика от идеального идет к эмпирическому и воплощает общеобязательные нормы именно в данном субъекте. Педагогика, по своим заданиям, наука гораздо более сложная, нежели философия: основная проблема педагогики – как установленные философом нормы идеального мира, посредством соответствующего преобразования их, воплотить, при условиях данной общественной среды, описываемой социологом, в воспитываемом субъекте, картину душевного мира которого дает психолог. Итак, педагогика по отношению к философии, как и по отношению к психологии и социологии, вполне самостоятельная наука со своими собственными проблемами и со своей собственной особой точкой зрения на познаваемые факты.

## 5. Задачи и методы педагогики

**1) Предмет педагогики.** Итак, педагогика – вполне самостоятельная наука, имеющая свой собственный предмет исследования. Этот предмет – процесс воспитания. Поскольку воспитание направлено на человека, постольку педагогика считается с антропологией, педологией и психологией; поскольку исходит из идеальных норм, постольку педагогика общается с философией, логикой, этикой и эстетикой; поскольку воспитание организуется в человеческом обществе, постольку педагогика соприкасается с социологией и политикой. Тем не менее педагогика не исчерпывается ни какой-либо из этих наук в отдельности, ни всеми ими в их общей совокупности: педагога интересует не человек, как таковой, но способность человека преобразоваться в идеального; не идеал сам по себе, но претворение этого идеала в мире эмпирическом; не общество, по отношению этого общества к воплощению идеала в подрастающем поколении.

**2) Педагогика не прикладная и не нормативная наука.** Итак, педагогика есть наука о педагогическом процессе. Она – не прикладная, ибо приложение теоретических знаний к действительности есть не наука, а искусство, приобретаемое лишь посредством личного опыта благодаря практике и развивающемуся в практике таланту. Но она и не нормативная наука, так как ее интересуют не отвлеченные нормы, са-

ми по себе, но описание претворения этих норм в эмпирическом человеке и, следовательно, *генезис* идеального человека. Знание норм, конечно, ею предполагается, но ее дело – не логическая система их, а генезис их в эмпирическом человеке. Итак, педагогика – чисто теоретическая описательная наука: прилагает знания мастер или художник, оценивает мыслитель-философ, а педагог теоретик лишь описывает процесс преобразования данного человека в идеально ценного, т. е. описывает формы педагогического процесса.

**Содержание педагогики.** Итак, педагогика есть теоретическая наука <...>, изучающая педагогический процесс. <...> Содержание педагогики распадается на три части: первая общая часть выясняет общую сущность педагогического процесса: что такое воспитание? что такое воспитатель? что такое воспитанник? Вторая часть, которую мы назовем специальной, изучает отдельные, частные виды воспитания, например, воспитание физическое, моторное, нравственное, религиозное, умственное и т. д. Наконец, третья часть описывает внешние формы, в которых протекает процесс воспитания в наше время (детский сад, школа и т. и.). <...>

## Глава II. Сущность воспитания

### 1. Определение воспитания

2) **Определение воспитания.** <...> На развитие человека влияет, конечно, целый ряд людей, встречаемых им на его жизненном пути. Но эти влияния часто бывают стихийными, бессознательными, в то время как у воспитателя в его действиях по отношению к воспитаннику всегда есть сознательное стремление к определенной цели, преднамеренность. Правда, не только воздействие воспитателя является преднамеренным: очень часто и иные люди влияют вполне преднамеренно, с определенной целью. Следовательно, нужна еще одна поправка: именно, существеннейшим признаком воздействия воспитателя является устойчивость этого воздействия, организация его и вытекающая отсюда его длительность. Поэтому наше окончательное определение *воспитания будет следующим: воспитание есть преднамеренно организованное длительное воздействие на развитие человека со стороны окружающих людей.* <...>

### 5. Воспитание, как упражнение и подражание

5) **Воспитание и среда.** <...> Мы определили воспи-

тание, как преднамеренное организованное воздействие на развитие человека. Этот человек есть чистая доска: развитие его определяется, прежде всего, его врожденностью. <...>

Пока мы можем лишь организовать то или иное функционирование, раздражение для уже имеющейся врожденности и тем самым или усиливать, или ослаблять развитие различных сторон ее. Организовать же это мы можем лишь организовав действующую на воспитанника благоприятную среду, реагируя на которую, он упражнял бы свои врожденные свойства. Вопрос воспитания есть вопрос организации среды для ребенка. Если нет таковой среды, воспитания нет. Это прекрасно знает на своем горьком опыте всякий воспитатель, воспитательная система которого – лишь маленький оазис в той неблагоприятной среде, в которой живет ребенок: все его усилия воспитать ребенка тогда тщетны. Воспитание немислимо в ненормально организованной семье, школе и т. п. Воспитание ребенка есть, прежде всего, вопрос организации среды, ибо ребенок воспитывается посредством приспособления к среде, которая непрестанно стимулирует развитие его врожденности.

Среда должна быть организована так, чтобы она вызывала лишь желательные реакции у ребенка, т. е. чтобы развивались, посредством упражнения в процессе приспособления к среде, лишь избранные врожденные свойства его. Таким образом, вопрос об организации среды может быть решен лишь после того, когда будет нами намечена систе-

ма упражнений тех или иных врожденных свойств ребенка. Лишь зная, какие упражнения нужны для воспитываемого ребенка, мы можем организовать среду так, чтобы она действительно вызывала у ребенка в процессе приспособления к этой среде соответствующие упражнения его врожденных свойств. В этом смысле проблема воспитания есть проблема упражнения.

Итак, воспитание есть процесс приспособления ребенка к соответствующей среде посредством соответствующих упражнений его врожденных свойств. Воспитывает ребенка среда и вызываемые ею функциональные раздражения; кто строит свою систему воспитания, игнорируя организацию среды и собственный, естественно из приспособления к этой среде вытекающих упражнений ребенка, тот строит свою систему воспитания на песке; это не воспитание, а иллюзия. Чтобы не говорил нам именующий себя воспитателем, не он, в конце концов, воспитывает ребенка. Его речи – лишь грезы о воспитании ребенка, а не реальное воспитание. <...>

Итак, *воспитание есть преднамеренная организация среды и даваемых ею стимулов для упражнения избранных воспитателем врожденных свойств, приспособляющегося к среде и подражающего ей воспитанника. Соответственно этому, содержание специальной части педагогики разбивается на два отдела:*

1) система упражнений избранных врожденных свойств

ребенка (его мускулов, движений, внимания, памяти, ума, воли и т. д.) и 2) организация педагогической среды (семья, детский сад, школа и т. д.). <...>

## **Глава III. Задачи воспитателя**

### **1. Личность воспитателя как предмет подражания**

**1) Подражания ребенка окружающим людям.** Итак, ребенок развивается путем приспособления и уподобления окружающей среде. При этом, как показали исследования американского психолога Каролины Фрир (Frear, «Imitation»), оказывается, что уподобление или подражание взрослым больше, нежели подражание другим детям или животным, причем с годами подражание взрослым увеличивается. <...>

Тот, кто хочет знать воспитание ребенка, как оно фактически происходит, должен поэтому выяснить, прежде всего, человеческую среду, окружающую ребенка, и подражательные отношения ребенка к этой среде. Программа наблюдения подражания людям у детей приблизительно такова: 1) Каковы взрослые в семье ребенка? С кем из них он проводит больше всего времени? Кого из них ребенок больше уважает и любит? Каковы учителя ребенка (личные характеристики их)? Сколько времени отдает он школе? Что преимущественно читает ребенок? 2) Каковы братья и сестры ребенка? Каково его общение с ними (общая спальня, совместные

игры и т. и.)?

3) Каковы товарищи и знакомые ребенка (для маленьких детей особенно сильно, кажется, влияние сверстников и даже младших, а для подростков и юношей – влияние более старших)? 4) Чему и кому преимущественно подражает ребенок в своих играх и привычках или манерах? Что отражают литературное творчество или мечты юноши? Выяснив все это, мы определим действительных воспитателей ребенка.

**2) Ребенок как воспитатель (Локк; греки; англичане; Болдвин).** Обыкновенно педагоги обходят молчанием влияние ребенка на ребенка, а между тем такое влияние особенно в пору раннего детства велико, хотя в то же время не надо его и преувеличивать. Влияние товарищей на ребенка, правда только с отрицательной стороны, описал Локк. По его мнению, школьная среда, представляемая им как «пестрое стадо недисциплинированных мальчиков», портит ребенка настолько, что почти сводит на ничто влияние воспитателя. Под влиянием товарищей ребенок быстро становится грубым, развязным, лживым и порочным. Поэтому Локк рекомендует не отдавать детей в школы. <...>

Детское общество делает ребенка менее неловким и менее боязливым, уничтожает в нем эгоизм и самомнение, обыкновенно развивающиеся в узкой семейной среде, наконец, избавляет его от напрягающего его нервную систему постоянного общения со взрослыми. Боязнь же заразы, моральной и физической, неосновательна, так как возможность ее мо-

жет быть предохранена надлежащей постановкой надзора в детском саду и школе, да, кроме того, опасность ее все равно неустранима, и речь должна идти не об избежания ее, но о закаливании против нее, что не одно и то же.

Значение воспитания детей детьми же было понято древними греками. В древней Спарте обыкновенно поручали маленьких детей школьного возраста более старшему юноше, который был в одно и то же время и товарищем, и воспитателем (под надзором взрослых) их. <...> История педагогики знает также попытки делать детей и учителями детей. Из этих попыток наиболее значительная принадлежит самому началу XIX в. и известна под названием системы взаимного обучения, или мониториальной (монитор – старший ученик) системы Белля и Ланкастера. Она состоит в том, что группа маленьких детей поручается для обучения и воспитания старшему ученику.

Однако подобные педагогические эксперименты ясно показали несостоятельность детей как воспитателей: в качестве учителей они были плохими копиями старших, а воспитание у них часто вырождалось в тиранию и эксплуатацию маленьких. Попытки делать из юношей воспитателей надо оставить. Но товарищество, как педагогический фактор в жизни ребенка, рекомендуется сохранить ввиду того, что дети детям все-таки много дают. Только во избежание односторонних влияний надо обеспечить ребенку, возможно, большее разнообразие товарищеских влияний: «Отцы, матери, учителя,

старшие, прежде всего, давайте детям простор! Они нуждаются во всем, что могут получить, и их личности, развиваясь, будут пополнять полученное. Давайте им много товарищей, наполняйте их жизнь разнообразием: разнообразие – душа оригинальности и ее единственный источник» (Болдвин).

**3) Биографии героев, как воспитатели юноши.** Ребенка в младшем возрасте воспитывают непосредственно окружающие его люди. Но впоследствии для него, благодаря книгам, открывается несравненно более широкий мир, населенный и отдаленными человеческими обществами, и давно уже умершими историческими деятелями, и просто вымышленными существами. У ребенка школьного возраста, особенно у юноши, начинает развиваться подражание и личностям в книге, которое с годами все усиливается. <...> И древние римляне прекрасно понимали дело, считая одним из главных средств воспитания биографии великих людей. На биографиях великих людей Плутарха воспиталось не мало великих людей. Подобные же биографии, а равно и романы, ярко изображающие сильных идеальных людей, являются и сейчас влиятельными воспитателями детей и юношей. Но для этого соответствующие книги должны быть написаны ярко и жизненно.

**4) Значение личности учителя (Дуэ, Линде).** Сколько бы лицам не подражал ребенок, в центре его подражания всегда находятся воспитатели – мать, отец, или учитель, если последние действительно являются воспитываю-

щей силой. Ребенок постоянно стремится приспособиться к личности воспитателя: «Его главная забота – приспособиться к тому, чего желает от него учитель, а не посвятить себя проблемам изучаемого предмета» (Дуэ). Поэтому ребенок, прежде всего, подражает тому, как мыслит сам воспитатель. Этот факт, обычно, игнорируемой педагогами, прекрасно подчеркнул Дуэ <...>: «Пример сильнее поучения, и самые лучшие сознательные старания учителя могут встретить противодействие со стороны влияния черт его личности, которых он не сознает или считает неважными. <...>». Напрасна вся техника обучения, бесполезна методически тщательная проработка урока, если на этом уроке сам учитель проявляет привычки небрежной речи, делает логически неряшливые выводы, дает бессодержательные чисто словесные ответы: дети будут мыслить и говорить не так, как их учит учитель, но так, как он сам мыслит и говорит.

Но точно то же относится и к чувству. Линде <...> вполне правильно указывает на то, что, если нет воодушевления в самом учителе, он никогда не сможет воодушевить учеников: <...>; рассказ об историческом событии пропадает, если им не захвачен сам учитель; урок географии оживает от рассказа учителя о его личных путешествиях; любовь учителя к природе пробуждает интерес к природе со стороны учеников. Итак, *воспитатель, прежде всего и более всего, воспитывает тем, как он сам чувствует и делает, мыслит и говорит.* Поэтому воспитание ребенка, прежде всего, зави-

сит от степени соответствия социальной среды и самого воспитателя преследуемым при воспитании целям.

## **2. Необходимость воспитания как искусственного стимулирования**

**1) Теория искоренения зла в ребенке (аскетизм<sup>6</sup>; пиетизм<sup>7</sup>).** Итак, ребенок развивается посредством уподобления окружающей среде, именно, человеческой среде, и, прежде всего, посредством уподоблению своему воспитателю. Спрашивается, осуществляется ли это уподобление посредством естественных реакций ребенка, или же нужны еще и добавочные искусственные стимулы со стороны воспитателя для того, чтобы побудить ребенка ассимилироваться намеченному «образцу». По этому вопросу существуют две противоположные теории.

Одна из этих теорий принадлежит, скорее, старине. <...> Природа человека представлялась в конце испорченной первородным грехом, и воспитание средневековые воспитатели-монахи понимали, как беспощадную борьбу с корнями

---

<sup>6</sup> Аскетизм – ограничение или подавление чувств, желаний, добровольное перенесение физической боли, одиночество и т. п.

<sup>7</sup> Пиетизм (от лат. *pietas* – благочестие) – мистическое течение в протестантизме (особенно в немецком лютеранстве) конца XVII–XVIII вв. Оно отвергает внешнюю церковную обрядность, призывает к углублению. В широком смысле – это религиозно-мистическое настроение и поведение.

щимся в ребенке злом. Их мечта была искоренить это коренное зло (*malum originalis*), и для этой цели они пользовались всем, что давал аскетизм для борьбы с греховной природой человека. В веке всенародных бичеваний гимны бичеванию, как воспитательному средству, вполне понятны: «Казни сына твоего от юности его, и покоит тя на старость твою, и даст красоту душе твоей. И не ослабляй, бия младенца: аще бо жезлом бияше его, не умрет, но здравие будет; ты бо, бия его по телу, а душу его избавлявши от смерти. Любя же сына своего, учащай ему раны, да последи о нем возвеселишася» («Домострой»).

Точно так же и Франке (1663–1727), главный представитель пиетизма <...>, считал, что каждый ребенок носит в себе задаток греха и гибели. Надо сломить волю ребенка и возродить его сердце. Правда, Франке не был поборником розги, но он восставал против всякого проявления свободы в ребенке: ребенок всегда должен быть под надзором воспитателя; изучение религии и «возможно» более частые молитвы заполняли у Франке время ребенка; игры детей и даже самые невинные развлечения были изгнаны. Так искоренялось зло, прирожденное душе ребенка. «Ломай волю твоего ребенка, чтобы он не погиб – ломай его волю, чтобы душа могла жить» (Уэсли).

**2) Теория свободного воспитания (Руссо, Эллен, Толстой).** Противоположностью теории искоренения зла является теория свободного воспитания. <...> [Она] требу-

ет предоставить ребенка его естественным реакциям. Исторически эта теория связывается с Руссо (1712–1778). Его «Эмиль, или о воспитании» начинается словами: «Все хорошо, что выходит из рук Творца природы, но все вырождается в руках человека». <...> Руссо настаивал на том, чтобы первоначальное воспитание было чисто отрицательным и состояло в наставлении принципам доброты или истины, но в предохранении сердца от пороков, а ума – от заблуждений. Собственный опыт ребенка должен быть единственным учителем его. <...> Главной представительницей теории свободного воспитания является шведская писательница Эллен Кей («Век ребенка»). По ее мнению, не оставлять дитя в покое – величайшее преступление современного воспитания против ребенка. Великая тайна воспитания состоит в том, чтобы не воспитывать, и воспитание должно стремиться предоставить природе спокойно и медленно помогать самой себе и лишь следить за тем, чтобы окружающие условия не нарушали работы природы. С этой точки зрения Эллен Кей восстает против всякого вмешательства в развитие ребенка, против принуждения, наказаний, наград, запрещений и т. и. Эллен Кей горячо упрекает современные школы в подавлении свободного развития ребенка и самостоятельности его: тишайший, послушнейший ребенок – лучший ребенок для школы; самые безличные и бесцветные – вечный образец. Ее не удовлетворяет и детский сад, так как в нем слишком рано, почему и опасней всего, подгоняется под общий шаблон

еще не успевшая сложиться индивидуальность ребенка. По мнению Эллен Кей, <...> Связывание воспитанника нашим воспитанием убивает его живую душу: альфа и омега воспитания заключается в том, чтобы оставить ребенка в покое. <...>

В России таким же сторонником свободного воспитания был Л. Толстой. По его мнению, единственный критерий педагогики есть свобода. Воспитание портит, а не исправляет людей. Чем больше испорчен ребенок, тем меньше нужно ему воспитание, тем больше нужно ему свободы. Учить и воспитывать ребенка нельзя и бессмысленно по той простой причине, что ребенок стоит ближе каждого взрослого к тому идеалу гармонии, правды, красоты и добра, до которого я, в своей гордости, хочу возвести его. Сознание этого идеала лежит в нем сильнее, чем в нас. Ему от нас нужен только материал для того, чтобы пополняться гармонически и всесторонне.

**3) Критика теории искоренения.** <...> Теорию искоренения зла в ребенке принять мы не можем. Не говоря о богословской несостоятельности этой теории, противоречащей словам Спасителя: «Истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в царство небесное», она опровергается еще и следующими соображениями: 1) как мы видели из учения о врожденности, всякое воспитание, которое будет находится в антагонизме с врожденностью, осуждено на бессилие: сломить волю ребенка можно,

лишь словив самого ребенка; 2) если мы и воздерживаемся от апофеоза природы, то, с другой стороны, мы, дети природы, не станем и осуждать ее; можно говорить об исправлении природы, но бессмысленно говорить об отрицании ее. Если она не добро, то, во всяком случае, и не зло: нравственные определения относятся лишь к явлениям культуры, природа же – стихийная сила, абсолютно равнодушная к добру и злу; 3) поэтому и ребенок, как дитя природы, не добр и не зол; он – лишь возможность того и другого в зависимости от влияния среды. <...>

**4) Критика Руссо (Кант).** Что же касается теории свободного воспитания, то она грешит прямо противоположными недостатками, которые в свое время уже были замечены Кантом (1724–1804). Кант («Педагогика») вполне соглашается с Руссо, что воспитание должно вестись сообразно с естественными задатками ребенка, природой его, но, добавляет Кант, воспитание не должно ограничиваться этим и на этом останавливаться. <...> По мнению Канта, в человеке есть много задатков, которые сами по себе могут и не получить развития; наша задача – позаботиться о росте их, помогая развиваться природным дарованиям. Таким образом, первая поправка Канта вносит и вторую поправку: развивая природные дарования ребенка, мы должны принять меры к тому, чтобы человек выполнил свое идеальное назначение. <...> Эти две поправки Канта – идея помощи и идея регулирования – нашли себе развитие в последующей педагогике.

**5) Теория воспитания, как культуры ребенка (Песталоцци; Фрёбель).** Уже для Песталоцци воспитание являлось поддержкой ребенка в тех усилиях, которые ребенок сам делает для своего развития. Воспитание для него символизируется деревом, посаженным вблизи оплодотворяющих вод. Таким образом, ребенок без воспитания – как бы дикое, предоставленное самому себе деревцо, а ребенок воспитываемый – садовое культивируемое растение. Воспитание ребенка можно уподобить культуре растения. Это сравнение красной нитью проходит через всю педагогику Фрёбеля (1782–1852). По мнению Фрёбеля («Воспитание человека»), как садовник ухаживает за своими растениями, придерживаясь во всем связи с природой, и доводит их до действительно полного развития, выполняя все требования природы, так точно должны поступать и мы. Детский сад – вот название для учреждения, где дети воспитываются. Саморазвитие ребенка – основа воспитания, но саморазвитие, самодеятельность ребенка не исключает руководства со стороны старших. При лишении руководства развитие ребенка шло бы неестественным путем. Воспитатель должен наблюдать ход развития ребенка и удовлетворять нуждам этого развития. Ребенок нуждается в помощи. Он часто сам даже просит о ней. Воспитатель должен выбрать материал, который наиболее мог бы стимулировать саморазвитие ребенка, и руководить занятиями ребенка с этим материалом. <...> С его точки зрения, такое участие взрослых лишь помогает самораз-

витию ребенка. Мысль Фрёбеля совершенно правильна: ребенок не в состоянии сам по себе, даже в вполне благоприятной среде, развить все врожденные возможности своей натуры. Он нуждается в уходе за его развитием так же, как и растение, и этот уход, или воспитание, делает его подобно растению культурным.

**б) Теория воспитания, как воспитание личности (Фёрстер).** Ребенок нуждается в помощи для его развития еще и потому, что приспособиться ему приходится к такой сложной среде, что сам по себе он оказался бы бессильным для этого приспособления. Ему в его развитии приходится пройти очень далекий путь от животного состояния дикого человека (*Homo Ferus*) к культурному состоянию современного человека (*Homo Sapiens*): «Общество должно сделать из человека нечто совсем иное, чем то, что он есть от природы, и чем он мог сделаться, если бы, предоставленный самому себе, он вырос в диком состоянии» (Песталоцци). Ему для этого приходится проделать целый ряд сравнительно резких метаморфоз, например, при освобождении от агрессивных склонностей дикого человека. Для всего этого нужна посторонняя помощь не только в смысле ухода, но еще и в смысле регулирования развития ребенка в определенном направлении.

Эту идею Канта и Песталоцци (регулирование развития ребенка с точки зрения идеала культурного человечества) развивает в наше время Фёрстер («Школа и характер»). По

мнению Фёрстера, проповедники свободного воспитания исходят из правильного взгляда, что дрессировочная и принудительная дисциплина оставляет неразвитой личность ученика, даже наносит ей тяжелый ущерб, но они не видят, что дисциплина свободы в их смысле причиняет ей еще гораздо больший вред. Подлинная личность человека лежит в глубине его душевной жизни, она является властью «я» над его переживаниями и может быть развита лишь в той мере, в какой мы помогаем характеру приобретать господство над чувствами и страстями. Сторонники свободного воспитания не отдают себе отчета в том, что такое собственно личность, и потому часто слепо культивируют и разнуздывают те тенденции, которые в интересе настоящей культуры личности следовало бы обуздывать. В их учении происходит смешение чисто естественной *индивидуальности* (то, чем один человек отличается от другого) и духовной *личности*. А между тем именно так наз [ываемая], «индивидуальная» воля является величайшим препятствием для проявления личности человека, так как эта воля определяется в сильнейшей мере внешними раздражениями или мимолетными прихотями, а не личностью: в этом смысле индивидуальность безлична, и путь воспитания – сложный, трудный путь от индивидуальности к личности. В русской педагогике на разграничении понятий «индивидуальность» и «личность» особенно настаивает Рубинштейн («Очерк педагогической психологии»): «Личность, по существу, выходит за пределы про-

стого продукта природы. Природа и естество в чистом смысле этого слова личности не знают, потому что она есть детище, возвращенное и выношенное искусственным, культурным развитием, так что культура и личность оказываются двумя понятиями, немислимыми друг без друга». <...>

## **5. Объективные ценности, как содержание стимулов воспитателя**

**3) Культурная ценность, как содержание стимулов воспитателя.** <...> Наполняет жизнь человека не исключительно борьба за жизнь, и смысл существования получает не только потому, что этот человек полезен для себя, семьи и общества. Жизнь человека окончательно наполняется... стремлением к сознательности и духовности, и именно сознательность и духовность придают ценность человеческой жизни, делают врожденную индивидуальность культурной личностью. В этом главное назначение и науки, как образовательного материала. <...>

Кроме науки, в качестве самостоятельных ценностей существуют искусство, мораль и религия. *Воспитание есть развитие воспитанника посредством обогащения внутреннего содержания его личности наукой, искусством, моралью и религией.* Из всех этих четырех областей должен брать воспитатель стимулы для воздействия на развитие ребенка.

Совокупность этих четырех областей – науки (включая

сюда и прикладные науки), морали (включая сюда и политику), искусство (включая сюда и технику) и религии – образует содержание человеческой культуры. Культура является специфическим признаком лишь человечества: развивается и животное, но развивается культурно только человек. Таким образом, термин «Культура» означает собою специфически человеческое развитие. В то время как развитие животного царства выражается в терминах эволюции, развитие и эволюция человечества выражается в терминах прогресса культуры. Таким образом, культурные ценности, в качестве стимулов развития ребенка, стимулируют истинно человеческое, специфически человеческое развитие воспитанника. Воспитание посредством культурных ценностей очеловечивает, в буквальном смысле этого слова, воспитанника: и именно в этом, прежде всего, и состоит главное педагогическое значение науки, искусства, морали и религии.

Изучая различные свойства культуры, мы находим, в качестве существеннейшего ее свойства для педагогов, то, что она не наследует, по крайней мере <...> так, как наследуются физиологические качества. Человек, с первого дня рождения представленный самому себе и лишенный обучения, не будет обладать ни наукой, ни искусством, ни моралью, ни религией. Содержание культуры не врожденно человеку, но приобретается посредством воспитания. Если врожденность физиологических свойств мы назовем биологической наследственностью, то посредством воспитания осуществ-

ляется социальная наследственность или наследственность культуры. Именно воспитание вкладывает в воспитанника то, что не в силах дать последнему природа.

Взгляд на воспитание, как на социальную наследственность, развит Болдвином («Development and Evolution»). По мнению Болдвина, человеческий разум есть высшая форма приспособления к жизни. <...> Разум и разумная воля человека, делающая человека до известной степени владыкой природы, передаются детям посредством воспитания. Каждое поколение воспитывается в приобретениях предшествующих поколений. Во всех общественных организациях существует большее или меньшее количество т. н. «традиций», которые, все умножаясь, передаются от поколения к поколению. Молодое существо вырастает в этих традициях благодаря тому процессу подражательного усвоения, который мы назвали «социальной наследственностью». <...>

Итак, воспитание есть преднамеренно длительное организованное воздействие на развитие родившегося ребенка. Это воздействие, прежде всего, проявляется в организации соответствующей среды, приспособляясь к которой и подражая ей ребенок мог бы развивать посредством многократного повторения или упражнения свои избранные врожденные качества. Но так как стихийное развитие ребенка – неполное и в достаточной мере беспомощное, то требуется организация специальных воздействий на ребенка, помогающих полному развитию его личности с учетом, однако, индивидуальных

особенностей ее. Но полное развитие личности мы должны понимать не в смысле развития всех врожденных свойств, так как между ними есть и не подходящие к современной культурной жизни; речь идет о развитии лишь свойств культурно ценной личности, а это достигается только благодаря *передач* воспитаннику содержания культуры. Итак, *боепитание, как цель, есть всестороннее развитие в ребенке культурно ценной личности посредством организации для него идеально культурного воздействия на него специально выработанными, с точки зрения их объективной ценности и соответствия особенностям ребенка, из области науки, искусства, морали и религии стимулами.* <...>

## **Глава IV. Воспитанник**

### **1. Личность воспитанника**

**5) Педагогический волюнтаризм («Трудовая школа»).** <...> Человек, прежде всего, деятель: «Не для праздного самонаблюдения и саморазвития, или для размышления и благоговейных чувств, – нет, для действия существующей ты. Твое действие и только лишь оно одно определяет твою ценность» (Фихте). Эту мысль усиленно проводил в своей педагогике бывший слушатель Фихте Фрёбель: «Бог создал человека по своему собственному образу; следова-

тельно, человек должен творить и производить, подобно Богу... Вот в чем заключается высокий смысл, глубокое значение, великая цель труда и ремесла, продуктивной и созидательной деятельности». С этой целью Фрёбель и ввел, как главный элемент, ручные занятия и, вообще, движения ребенка в системе дошкольного воспитания. <...>

Под именем трудовой школы понимают школу, основанную на активном труде самого ребенка. Такое определение трудовой школы несколько неясное, но дело в том, что это название обнимает различные направления. Из этих направлений наиболее популярны следующие три: 1) ручной труд, как центральный предмет (профессиональная или общеобразовательная ремесленная школа); 2) ручной труд, как метод, проходящий через преподавание всех предметов («мануализм»); 3) школа, развивающая всякую, а не только ручную, активность ребенка <...>

## Дитя

**1) Детство, как возраст воспитания.** Детство – возраст развития. Но, с другой стороны, ведь всякое живое существо есть существо развивающееся: зрелый человек – лишь *относительно* сложившийся человек; он также развивается, но очень медленно. Если так, тогда возможно ставить вопрос и о воспитании взрослого человека, правда, с оговоркой, что это воспитание трудное и потому нуждается в особо тщательной разработке. В исключительных случаях эта проблема воспитания взрослого, например, преступника, душевно

неуравновешенного, алкоголика и т. п., уже начинает ставиться, и уголовная политика, психиатрия и т. п. содержат в себе много глав педагогического характера. В будущем, несомненно, перед социальным политиком должна встать великая проблема воспитания взрослого населения страны в смысле стимулирования культурными ценностями его развития и самодеятельности, и социальная политика должна будет стать социальной педагогикой. <...>

Детство есть возраст наиболее интенсивного развития. Темп развития, однако, с годами замедляется. <...> Гений является как бы идеально нормальным человеком, а прекращение развития у заурядного взрослого можно объяснить ненормальными, вредными влияниями наследственности и среды. <...> Поэтому, когда воспитание осуществится в виде разрешения евгенической проблемы и возможности рациональной организации среды, тогда, *можно мечтать*, проблема воспитания человека совпадет с проблемой культуры гениальности. <...>

**2) Теория повторения (Гэтчинсон, Циллер, Стенли Холл, Монтессори, Болдвин).** <...> Генетическая психология часто утверждает, что ребенок в своем развитии повторяет развитие всего человечества (Лессинг, Гете, Кант, Конт, Герbart, Фребель, Спенсер и др.). <...> Генетическую точку зрения проводит в наше время Стенли Холл. По его мнению, развитие ребенка, в какой бы то ни было отрасли культуры, стремится повторить историю расы в этой области.

Так, например, юноша в области практической деятельности последовательно повторяет необузданность дикаря, затем замкнутую жизнь в примитивных общинах с их полным подчинением индивидуума общине и, наконец, героизм древних греков и римлян. <...>

В области ручного труда генетическим принципом пользуется Монтессори («Дом ребенка»). Первый предмет, в котором испытало потребность человечество, была ваза: история вазы, по мнению Монтессори, сопутствует истории человечества. Поэтому Монтессори горячо отстаивает воспитательное значение гончарного искусства, т. е. выделки ваз и сосудов. <...> Следующая стадия – постройка настоящих домиков. С генетической же точки зрения Монтессори защищает возделывание ребенком земли и уход за растениями и животными: человек перешел от стадии естественной к стадии культурной через земледелие, и этот же путь должен пройти ребенок, которому предстоит стать цивилизованным человеком. <...>

Болдвин вносит в теорию повторения ряд поправок: 1) ребенок не повторяет всех стадий в их последовательности без исключения; так, например, развитие его воли минует ряд разнообразных инстинктов, имевшихся у его предков; 2) воспитание и влияние социальной среды сокращают и изменяют повторение развития рода, так, например, учась говорить, ребенок усваивает язык культурных взрослых; 3) как можем мы сравнивать развитие ребенка с развитием рода,

если мы очень мало знаем и то, как ребенок развивается, и то, что фактически совершается в его сознании на данной стадии развития? <...>

**5) Ребенок дошкольного возраста (игры детей).** <...> Ребенок дошкольного возраста есть существо играющее. Игра является как бы ключом к данному возрасту

**а) Теория свободной энергии.** Почему ребенок играет? Что такое игра? На этот вопрос еще в конце XVIII в. Шиллер отвечал словами: «Животное трудится, когда потребность является мотивом его деятельности, и играет, когда избыток жизни и энергии побуждает его к движению». Мысль Шиллера в XIX в. была развита Спенсером, который также видел в игре разряжение накопившейся свободной энергии. Немного сложнее развита теория свободной энергии у Колоцца («Детские игры»). По его мнению, также игра – избыток энергии, оставшейся неизрасходованной в ребенке. Но, подчеркивая это, Колоцца очень подробно останавливается на связи игры с высоким развитием душевной жизни. Игра развилась из борьбы за существование, соперничества, и именно наиболее активные представители животного царства наиболее склонны к ней. В игре проявляются подражание и изобретательность, а также первое развитие эстетического творчества; игра же побуждает к обществу. <...> Но еще до Колоцца Фрёбель прекрасно выяснил значение игры. По его мнению, игра – прообраз и копия всей человеческой жизни. Игры детского возраста суть как бы почки

всей будущей жизни, потому что в них развивается и проявляется весь человек в самых глубоких своих зачатках. <...>

**б) Теория Гросса...** Наиболее популярной является теория Гросса, которая подчеркивает как раз мысли Колодца и Фрёбеля. В сочинении «Игры животных» Гросс показывает на конкретном материале тесную связь игр животных с самосохранением живого существа: те движения, которые оно совершает во время игры, оказываются полезными для его будущей жизни; в игре упражняются различные органы, и посредством этих упражнений создается подготовка к самостоятельной жизни взрослого существа. Этот же взгляд на игру Гросс применяет в работе «Игры детей» и к детям человека. Окончательный вывод тот, что человек или животное играют не потому, что молоды, но сама молодость дана им для того, чтобы они могли играть, т. е. самовоспитываться для самостоятельной жизни. В самом деле, наблюдение почти над каждой игрой ясно показывает, как развиваются в ней движения ребенка, его ощущения, внимание, воображение, мысль, социальное чувство, подражательность, творчество и т. д.

**в) Теория Стенли Холла.** Дополнением к теории Гросса является генетическая теория Стенли Холла. Стенли Холл видит в игре повторение ребенком жизни человеческого рода. Развитие ребенка до известной степени параллельно развитию человечества, и игры являются как бы отзвуком общей эволюции в жизни современного ребенка. Они являют-

ся объясняемыми с этой точки зрения самопроизвольными реакциями ребенка на стимулы, даваемые средой. В играх мы как бы читаем биологическую историю человечества. <...>

**d) Игра, как забава (Базедов).** Итак, воспитание ребенка дошкольного возраста должна базироваться на игре так же, как и на врожденности ребенка. Сделать это можно двояким способом: 1) заменить игрой занятие ребенка; 2) ввести игру, как таковую, в систему занятий ребенка. <...>

**e) Игра, как занятие (Фрёбель).** <...> По Фрёбелю, в играх развивается весь человек в самых глубоких своих задатках. Игра – это то, в чем лучше всего проявляется саморазвитие ребенка. Однако самостоятельность ребенка отнюдь не исключает руководства детских игр старшими. Душу ребенка должно наполнять живое чувство ухода за его внутренним миром со стороны взрослых, и в играх должно происходить единение жизни взрослых с детьми, и если иногда, особенно в первых играх, ребенок кажется внешне недостаточно самостоятельным и более действует взрослый, то не надо забывать, что именно этой движущей взрослому и детей общей деятельности и принадлежит главная роль в деле пробуждения дремлющей в ребенке внутренней жизни. Поэтому, строя самовоспитание ребенка на играх, мы отнюдь не устраняем себя от организации и руководства этими играми. Наоборот, мы должны руководить ими. И Фрёбель дает нам целую систему целесообразной организации игр и за-

нятий ребенка. Сейчас Фрёбелевские игры и занятия, как система, принадлежат уже истории. Главный недостаток их тот, что при построении их Фрёбель недостаточно считался с психологией ребенка. Фрёбель больше обращал внимание на то, что может быть достигнуто посредством этих игр, нежели на то, в какой мере соответствуют они естественной деятельности ребенка. Поэтому сейчас система (но не принцип) Фрёбеля отвергается. Педагоги настоящего времени ставят тот же вопрос несколько иначе, именно: как, исходя из *естественных* игр ребенка, именно из них создать систему саморазвития ребенка? Современные конкретные попытки разрешения этого вопроса относятся уже к методике детских игр.

**ф) Игрушки; дары Фрёбеля.** Та вещь, которой играет ребенок, называется игрушкой. Когда ставится вопрос об игре, то тем самым ставится вопрос и об игрушке. Поэтому внимание воспитателей уже с давних пор привлекает вопрос об игрушке. При решении этого вопроса обнаруживаются два крайних направления. Одни, например, родители, часто заваливают ребенка всевозможными игрушками, обращая особое внимание на игрушки дорогие, поучительные или технически совершенные (автоматические). Но дорогие игрушки стесняют свободную игру ребенка; поучительные, например, научные игрушки, скорее научное пособие, нежели материал для самостоятельности ребенка; игрушки автоматические также дают мало места для творческой активно-

сти ребенка. Создается, таким образом, положение, что купленные игрушки оставляются ребенком в стороне, а он играет своими самодельными игрушками. Этим объясняется противоположное мнение, господствующее сейчас. Согласно этому мнению, ребенок совершенно не нуждается в игрушках; для него игрушка – все окружающее; то, что он сам сделал, занимает его больше всего. Это мнение, однако, страдает некоторой переоценкой ребенка, так как встает вопрос, насколько способен он сам создать наиболее подходящий материал для самопроизвольного своего развития.

На вопрос о детских игрушках Фрёбель отвечает своими «дарами». По его мнению, надо дать ребенку средство наиболее полно и совершенно разворачивать свою внутреннюю жизнь, наиболее разнообразно ее преобразовывать и наиболее свободно и ясно ее проявлять. Этой цели призваны служить фрёбелевские дары, состоящие, главным образом, из мяча и ящичков с кубиками и плитками. Из этих кубиков ребенок созидает бесконечное разнообразие реальных, эстетических и геометрических форм. Однако, хотя и сейчас мяч и кубики (для девочек также кукла) – любимые детские игрушки, все же материал, предложенный Фрёбелем, представляется несколько односторонним. Как по отношению к играм, так и здесь, по отношению к игрушкам, для современного педагога является задача, исходя из *естественных* игрушек ребенка, организовать из них педагогически ценный материал для самопроизвольной игры ребенка. Такая систе-

ма детских игрушек явится исходным дидактическим материалом при воспитании ребенка.

**г) Игра и труд.** <...> Еще в XVII веке подчеркивалась резкая разница между свободой в игре ребенка и элементом принудительности в труде. Встает вопрос, насколько можем мы, воспитывая ребенка посредством игры, создать существо, способное к трудной борьбе за существование. На этот вопрос можно, прежде всего, ответить указанием на то, что высшая форма труда, именно творческий труд, подобно игре, включает в себе элемент наслаждения самой деятельностью: в этом отношении труд и игра соприкасаются, и творческий труд часто возникает именно из игры. Поэтому между игрой и творческим трудом мы не будем проводить резкой разницы. Напротив, может быть играя, ребенок проходит лучшую подготовительную школу творческого труда. Однако, кроме творческого труда, есть труд будничный. Он также необходим в борьбе за существование, но в противоположность игре, он носит в себе страдание: почти на всех языках слова «труд» и «страдание» соприкасаются. <...> К такому труду у человека, конечно, естественной склонности нет. Ребенок, как и дикарь, ненавидит подобный труд. Эта нелюбовь ребенка к труду легко объясняется, с точки зрения генетической психологии, как отражение психологии первобытного. Но если так, тогда ясно, что будничный труд не является исходным пунктом при воспитании; скорее, это то, что должно получиться лишь на более поздних ступенях вос-

питания, как результат некоторой подготовки. И, пожалуй, лучше всего такая подготовка должна осуществляться крайне постепенно в таком порядке: сначала естественная игра ребенка, переходящая в занятие, понимая под последним педагогически организованную естественную игру ребенка с *известным объектным результатом*; затем – развивающееся в игре творчество ребенка, ведущее последнего к творческому труду. Из естественных игр ребенка, дающих известный объективный результат, и из увлекательного творческого труда может вполне естественно развиться и привычка к будничному труду, тягостность и монотонность которого смягчается интересом ребенка и переживаемым им увлечением своей деятельностью. Таким образом, вопрос об игре и труде мы решаем с точки зрения развития ребенка: игра – исходный пункт для творческого труда, творческий труд – исходный пункт для труда повседневного.

h) **Эволюция игры (Гьюлик)...** Наиболее полную картину эволюции игры ребенка дает Гьюлик: 1) младенческий возраст, от рождения до трех лет (игры: производить шум, разбирать, ощипывать, бросать, катить, толкать, возиться с песком, камнями и т. п.); 2) раннее детство, от трех до семи лет (кубики, качели, карабканье, разрезание, любовь к куклам и т. п.), причем игры имеют индивидуалистический характер и стремятся к определенным объективным результатам; 3) позднее детство, от семи до двенадцати лет (игры индивидуалистические и соревновательные, высокий интерес

к куклам и хозяйничанию); 4) ранняя юность, от двенадцати до семнадцати лет (развитие групповых игр и хищнических инстинктов); 5) поздняя юность (чрезмерное развитие групповых игр).

**б) Школьник.** Таким образом, не самый факт игры отличает дошкольный возраст от школьного. Дело в ином: для ребенка дошкольного возраста игра – центр всей духовной жизни ребенка; школьный же возраст характеризуется расчленением игры и работы, труда: игра отходит на задний план, уступая место выучке. Ребенок школьного возраста также играет, но игра уже не самое главное в его жизни: самое главное в ней – учение и притом учение без игры, помимо ее. В этом и состоит своеобразие школьного возраста.

Школьный возраст с наступлением полового созревания резко делится на два периода: школьный возраст полового созревания – отрочество и школьный возраст после полового созревания – юность; ребенок, находящийся в самом периоде наступления полового созревания, называется подростком. <...>

## **Глава IX. Нравственное воспитание**

### **1. Сущность нравственного воспитания**

**1) Нравственность ребенка.** <...> Нравственное вос-

питание даже несравненно чаще ставилось и ставится в качестве главной задачи воспитателя, нежели воспитание сильного характера.

Но приступающий к нравственному воспитанию воспитатель должен, прежде всего, знать, если можно так выразиться, естественную нравственность ребенка. <...> Обычно принято считать ребенка невинным, свободным от грехов существом, но целый ряд новых писателей восстают против такого взгляда. Так, например, Гавелокк Эллис («The Criminal») считает, что ребенок ближе, чем взрослый, стоит к животному, дикарю и преступнику. По его мнению, преступник в очень многом напоминает ребенка (импульсивность, легкий характер, беззаботность и т. п.), и существует целый ряд форм преступности, присущей исключительно детям. Так, например, часто у детей в возрасте 5-11 лет проявляется специфическое «моральное безумие» (moral insanity), характеризующееся эксцентричностью, нелюбовью к семейным привычкам и неспособностью к образованию, ложью, хитростью, жестокостью, цинизмом и дурными половыми привычками. Все эти черты в более слабой степени присущи почти всем детям.

Однако даже исследователи детских недостатков неизменно характеризуют ребенка, как «существо, обладающее способностью к развитию, благоприятному для целей воспитания характера». Такая характеристика развития ребенка подтверждается исследованием его идеалов. Так, например,

Мейман произвел опрос детей от 6 до 14 лет. <...> Из опроса выяснился определенный ход развития идеалов у ребенка: дети младшего возраста предпочитают лицо из их семьи и из круга своих знакомых, выше всего ценят материальные блага, людей любят, главным образом, за их эмоциональные (ласковый, веселый) свойства; старшие же дети предпочитают исторических личностей, начинают ценить высшие достоинства и моральные блага, больше разбираются в нравственной оценке. Итак, нормально развивающийся ребенок есть существо, нравственно прогрессирующее. Отметим только, что ряд исследователей переходный возраст (13–15 л.) считают самым опасным: «животность и чувственность начинают сильно сказываться, а рассудок еще недостаточно развит, чтобы успешно противодействовать натиску инстинктов» (Марро).

## **2) Наказания и надзор, как средства воспитания.**

Обычная борьба человеческого общества с преступлением – борьба при помощи наказаний. Эти наказания сначала рассматривались как отмщение преступнику (теория возмездия), наконец – как средство перевоспитания его (теория исправления). При этом наиболее популярные из наказаний – тюремное заключение, телесное наказание и лишение прав и преимуществ. Кроме того, в качестве предупредительной меры практикуется надзор над преступником. <...>

Воспитатель также наказывает ребенка, чтобы ребенок поплатился за свой проступок, чтобы он боялся повторить

его, чтобы он исправился. Наказания, применяемые в воспитании, аналогичны обычным наказаниям преступника: розги и плети, карцер, лишение пищи, прогулки, отпуска, удовольствия и т. и.

Учение о наказаниях встречает сейчас много возражений и в уголовном праве. Тем более возражений встречают наказания в педагогике. Вот наиболее популярные из возражений: 1) ребенок не преступник и, как существо само по себе от природы способное к нравственному прогрессу, требует иных воспитательных мер; 2) наказание вселяет ненависть к тому из-за чего наказывают; 3) оно делает ребенка забитым; 4) оно апеллирует лишь к страху, а не к моральному сознанию; 5) оно как бы освобождает ребенка от угрызения совести и раскаяния, так как де наказание искупило грех; 6) ребенок привыкает к нему и начинает даже бравировать им;

7) оно унижает человеческую личность и создает морального циника;

8) оно (побои, лишение еды, прогулок и т. п.) не гигиенично; 9) оно развращает воспитателя, как человека (расправа раздраженного взрослого со слабым ребенком); 10) воспитатель, увлекаясь быстрым эффектом наказания, забывает про другие воспитательные меры. Однако, несмотря на эти возражения, наказания широко практикуются и сейчас <... >, особенно в младшем возрасте. Главный аргумент тот, что «для маленького ребенка розга – самая конкретная форма внушительного поучения относительно того, что можно де-

лать и чего нельзя» (Паульсен). <...>

## 2. Воспитание добродетельного человека

**1) Цель нравственного воспитания.** Цель нравственного воспитания – добродетель. <...> Античный мир видел высшую добродетель воли в справедливости <...>, понимая под нею как соблюдение законов, так и равное отношение к людям в смысле воздания каждому подобающего ему. <...>

На место справедливости христианство поставило любовь: Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всею крепостью твоею, и всем разумением твоим, и ближнего твоего, как самого себя. <...>

Этика нового времени выставила мораль долга. <...> Итак, человек справедливый, человек любящий и человек долга – вот как представляли добродетельного человека различные эпохи.

**2) Воспитание правдивости.** <...> Детская ложь крайне разнообразна. Стенли Холл различает семь видов ее: 1) псевдофобия или ложь, являющаяся следствием боязни лжи (казуистическое толкование слов, вставки облегчающих положение разъяснений и т. п.); 2) героическая ложь (например, самопожертвование); 3) подчинение правдивости личным симпатиям и антипатиям (правда только для друзей); 4) эгоистическая ложь (например, из-за самосохранения); 5) фантастическая ложь и ложь-забава; 6) болезненная ложь

(напр[имер], у истеричных); 7) паллиативная\* ложь (например, обезвреживание лжи перед самим собой)... Из разнообразия причин детской лжи явствует, что должны быть разнообразны соответственно этому и средства борьбы с нею. Фантастическая ложь ребенка проходит с возрастом, по мере обогащения его реальными знаниями: причина ее – плохое знание действительности. Болезненная ложь исчезает в связи с общим оздоровлением личности ребенка, и помощь психиатра часто здесь является необходимой. Паллиативная ложь и псевдофобия исчезают вследствие развития нравственных представлений ребенка; от этого же уменьшается и третий вид лжи. Наконец, героическая ложь побеждается развитием сознания нравственного долга. Что же касается эгоистической лжи, то ее не бывает, когда у ребенка нет надобности самообороняться от воспитателя. <...>

**3) Воспитание альтруизма.** <...> Ребенок дошкольного возраста гораздо более способен к сочувствию, чем кажется с первого взгляда. Наиболее типичны для него следующие формы альтруизма: утешение, помощь, защита и любовь к делу («уступание»). Однако этот альтруизм крайне неустойчив и к нему примешивается обыкновенно много эгоистических мотивов.

Так как у маленьких детей равнодушие и жестокость часто лишь следствие непонимания, то наставления ребенку в возможно наглядной форме – лучшее средство против этих недостатков. <...>

## Глава X. Общественное воспитание

**1) Школьная дисциплина.** Первое общество, в которое входит ребенок из семьи, есть школа, и школьная дисциплина есть, следовательно, первое систематическое общественное воспитание, получаемое ребенком. По словам Юркевича <...>, дисциплина и есть та школа, которая сообщает воспитаннику способность и любовь к законности, порядку и благочинию: воспитанник вынуждается отказываться от удовольствий, переносить лишения, бороться со своими склонностями и вообще делать не то, что ему нравится и хочется, но то, что предписано и что установлено. <...>

Обычно под школьной дисциплиной понимается следующее: 1) соблюдение установленного порядка и необходимой тишины на уроках и во время перемен; 2) соблюдение опрятности в классе и по отношению к классным принадлежностям; 3) почтительно вежливое отношение учеников к учителям (встают при входе и выходе учителя, кланяются при встрече, соответствующим тоном разговаривают с учителями и т. п.). Таким образом, ближайшая цель школьной дисциплины – подчинение учеников установленному в школе порядку и выработка в них уважения к представителям этого порядка.

**2) Школьное самоуправление (Америка; Германия).** В последнее время вопрос о школьной дисциплине подверг-

ся коренному пересмотру благодаря влиянию идей англо-американской педагогики. Основная мысль этой педагогики выражается пословицей: If you want a gentleman, treat to boy as a gentleman (если вы хотите джентльмена, то обращайтесь с мальчиком, как с джентльменом). Школа, таким образом, старается выработать в ученике self-respect (самоуважение) и на нем базировать все поведение воспитанника. Самый лучший оплот дисциплины – public opinion (общественное мнение) класса <...> В какой степени американские педагоги считаются с общественным мнением класса, видно из того, что среди учеников устраиваются часто анкеты, с целью выяснения мнения класса о различных воспитательных мерах, чтобы затем соответствующим образом эти меры видоизменить.

Все это ведет к признанию принципа самодисциплины и самоконтроля. Наиболее полное осуществление этот принцип находит в так называемом школьном самоуправлении, родиной которого является Америка. Классической формой школьного самоуправления является «school – city – system» (система школы – общины). Эта система состоит в том, что школа превращается как бы в маленькую демократическую общину, которая на общих собраниях устанавливает свою конституцию и избирает представителей, проводящих под общим надзором и руководством учителей эту конституцию в жизнь. Главным представителем этой системы является Вильсон Л. Гилл <...>, который уже в 1897 г.

начал вводить в официальную народную школу систему самоуправления.

Как организуется школа – община? Прежде всего, Гилл обращается к собранным ученикам с речью, которая является пропагандой идеи американской демократии. Эта речь заканчивается предложением подписать петицию к администрации школы о введении самоуправления. Затем идут «законы школьной республики» и общая «порука». Наконец, производятся выборы властей (губернатор, секретарь, казначей и члены правления), причем каждый месяц проводятся новые выборы. Если школа большая, то из классов, организованных как самоуправляющиеся общины, слагается school – state (школа – государство), и каждый класс посылает своих представителей в школьный парламент, в котором участвуют и учителя, причем директор имеет право абсолютного veto. Если кто из учеников нарушает законы школы, относящиеся, правда, скорее к внешнему порядку, то ученическая полиция привлекает его к школьному суду, состоящему из учеников и учителей, причем высшей мерой наказания является исключение из гражданской общины (с осужденным не разговаривают и не играют).

Горячим пропагандистом школьного самоуправления в Европе является Фёрстер. По его мнению, нет лучшего средства воспитать юношество, посредством упражнения в правильном управлении своими делами, для общественной жизни и для гражданской ответственности в современном

государстве. <...> Кроме того, только собственная практика в разнообразных случаях установления порядка пробуждает у юношества необходимый интерес к дальнейшему государственно-гражданскому обучению. Наконец, школьное самоуправление побуждает ученика к размышлению над социально-этическими принципиальными вопросами и развивает в нем искусство правильного отправления власти. В общем же, система самоуправления создает действительный и воспитывающий характер порядок вместо кажущегося порядка в обычной школе. <...>

**3) Гражданское воспитание (Германские педагоги; Кондорсе).** Фёрстер справедливо указывает, что школьное самоуправление <...> прекрасно служит для социального воспитания, но что является еще вопросом, приведет ли это социальное воспитание также к действительному воспитанию. <...> В то время как социальное воспитание может выработать и корпоративный эгоизм, существенным признаком государственно-гражданского воспитания является выработка справедливости. С этой точки зрения государственно-гражданское воспитание есть воспитание справедливости. <...>

На практике следует различать два типа гражданского воспитания: цель первого – воспитание члена справедливого государства, цель второго – воспитание наличного государства.

## Глава XI. Религиозное воспитание

**1) Конфессиональное догматическое воспитание (Гегель).** Вопрос о религиозном воспитании <...> является одним из самых спорных вопросов в педагогике. <...> Конфессионально-догматическое воспитание, которое главной своей целью ставит обучение ребенка догматам данного вероисповедания. Эта форма религиозного воспитания особенно ярко выступает в лютеранстве, обычное убеждение которого то, что воспитанник, усвоивший катехизис Лютера, становится действительно религиозным человеком.

Горячим поборником такого воспитания в XIX в. был Гегель. Он требует раннего и притом догматического обучения. <...> С точки зрения Гегеля и во всем дальнейшем ход религиозного воспитания обучение догматам должно преобладать, так как оно служит интересам развития философского умозрения.

Взгляды Гегеля отразились в «Регулятивах» Штиля, которые почти 20 лет (1854–1872) регулировали программу немецкой народной школы. <...> Конфессионально догматическое воспитание сводилось к зазубриванию огромной массы учебного материала.

**2) Конфессионально-обрядовое воспитание (Победоносцев).** <...> В России противником сведения религиозного воспитания к религиозному обучению был Победо-

носцев (1827–1907). По его мнению («Ученье и учитель»). <...> Школа должна быть не местом учения, но местом воспитания, именно религиозного церковного воспитания, сущность которого Победоносцев видит в участии в церковном богослужении. Настаивая на этом, Победоносцев как бы воскрешает против лютеранского интеллектуализма средневековую религиозную педагогику, которая также в культе, вере и религиозных упражнениях видела основу религиозного воспитания. <...>

### **8) Православно-христианское воспитание (отцы церкви; Хомяков, Ушинский, Юркевич). <...>**

Каковы основные идеи ранней христианской педагогики? Основная мысль ее – вера, действующая любовь <...>. С одной стороны, ребенку внушается вера в воплотившегося из любви к человечеству и претерпевшего крестные муки Сына Божия, и таинство веры, крещения, приобщает ребенка к благодати Божией; с другой стороны, ребенку внушается самоотверженная любовь к Господу Богу и ближнему своему. Такова самая ранняя идея христианской педагогики.

К этой идее присоединяется другая – создание из ребенка достойного члена Церкви. <...> Средством для такого создания из ребенка члена Церкви служит, прежде всего, участие в Богослужении: «Кто не ходит в общее собрание, тот уже осудил себя в гордости; вводите с собой в такое собрание и детей ваших» (Игнатий антиохийский). <...> Церковь должна быть прообразом для семьи – домашней Церкви: «Нам

нужно иметь такое же согласие дома с домовладыкою отцом, в Церкви – с епископом, как струны в цитре» (Игнатий). <...>

Первоначальное религиозное воспитание сводится к внушению непосредственной веры и любви. Вера, Надежда и Любовь – кардинальные христианские добродетели. Апофеозом веры и любви с педагогической точки зрения мы находим у Хомякова (1804–1860). По его мнению, вера представляет высшую точку всех помыслов человека, тайное условие его желаний и действий, в ней его будущность, личная и общественная; вера проникает все существо человека и все отношения его к ближнему. <...>

## **Глава XV. Организация дошкольного воспитания**

### **1. Семейное дошкольное воспитание**

**1) Организация семьи.** Обычным органом дошкольного воспитания является семья. <...> Представителем современной семьи в смысле организации ее фактически все чаще и чаще является не отец, но мать или родители, как равноправные величины, причем обычно в жизни приходится говорить не столько о родительских правах, сколько о родительских обязанностях в смысле воспитания детей. <...>

**2) Организация семейного воспитания.** Семья, как орган воспитания, пользовалась и пользуется большим уважением среди педагогов: семья есть самое возвышенное, что только можно придумать для воспитания нашего рода (Песталоцци); из тихого святилища семьи приходит к нам счастье человека, и только одна семейная жизнь дает для всей человеческой жизни самое важное – развитие и образование доброго сердца. В настоящее время особенно поборники свободного развития ребенка являются горячими поклонниками семейного воспитания. По мнению Эллен Кей, лишь в тихой и сердечной атмосфере семейного воспитания может естественно и нормально развиваться нежная индивидуальность ребенка; по мнению другого представителя этого направления (Пудор), воспитание требует любви и воодушевления, которые не может дать общественное воспитание, но которые дает каждая мать.

В семье воспитание ребенка происходит преимущественно посредством естественного приспособления ребенка к окружающей его семейной обстановке. Следовательно, воспитание в семье совершается, главным образом, посредством подражания. Но если так, то ясно, что воспитание ребенка тогда определяется характером той семьи, в которой он живет. Конечно, педагогически идеальной семьей является семья, где царят сердечность, мир, труд и порядок.

Если в семье воспитание чаще всего осуществляется через подражание, то жизнь младших членов становится как

бы повторением жизни старших. В этом смысле можно говорить о семейных устоях, и семья обыкновенно является носителем педагогических традиций. Но так как новая жизнь в своем развитии приходит к столкновениям с традиционным и старым, то на этой почве часто разыгрывается педагогически недопустимая борьба между «отцами» и «детьми».

Однако исключительно семейное воспитание имеет и свои недостатки: 1) жизнь семьи – жизнь маленькой общественной единицы, которая часто не в силах открыть воспитаннику широких перспектив ни в области мирозерцания (ограниченность семейного кругозора), ни в области действия (семейный эгоизм в смысле сосредоточения всей симпатии лишь на членах семьи); 2) иногда родители оказываются неопытными или малоспособными воспитателями, а иногда (и все чаще и чаще) и не имеют возможности воспитывать своих детей, будучи заняты зарабатыванием хлеба, и ребенок развивается, почти оставленный на произвол судьбы.

Современная семья делает попытки устранить эти недостатки: 1) против педагогической неопытности родителей стараются бороться посредством сообщения педагогической подготовки оканчивающим школу девушкам (Германия), учреждения родительских педагогических курсов (Англия), родительских клубов с рефератами, педагогической консультацией и т. п.;

2) против невозможности самих воспитывать детей стара-

ются бороться посредством организации коллективного семейного воспитания («семейная группа», или педагогический союз нескольких семейств для совместного воспитания детей); кроме того, государство и общество посредством особых законов и учреждений стремятся создать охрану и защиту материнства;

3) против обособленности семейной деятельности стараются бороться посредством всевозможных родительских ассоциацией (например, Национальный Родительский Союз в Англии).

*Блонский 77.77.* Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка): Пособие для высших учебных заведений и учительских институтов.-М.: Задруга, 1916,-С. 1-242.

## **Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом**

**Л.Д. Сеницкий<sup>8</sup>**

### **Глава первая**

<...> Характер общественной среды влияет на постановку воспитания и на характер педагогических идей. Все это за-

---

<sup>8</sup> Сеницкий Леонид Данилович (1864 —?). Сведения об авторе не найдены. Л.Д. Сеницкий является автором ряда педагогических произведений, носящих социально-педагогический характер.

ставляет смотреть на педагогику, как на социальную науку. Она является ею и по своей социальной обусловленности, и по тем задачам, какие она должна взять на себя по отношению к обществу в целом.

До сих пор она была социальной, поскольку ее содержание слагалось в результате общественной среды, но она должна стать социальной и как орудие изменения этой среды.

Так рассматривал ее еще Платон. Он видел в воспитании главное средство воздействия на общество. Так начинаем относиться к этой науке и мы теперь, после бывших отклонений в сторону в течение и средневековья, и нового времени.

<...> Человечество никогда не знало изолированного, независимого от какого бы то ни было общественного союза индивидов. Наоборот, чем дальше к началу истории, тем с большей зависимостью личности, тем с большей подчиненностью ее целому встречаемся мы.

В начале общество – все, личность – ничто. Племя пользовалось неограниченной властью над каждым из своих членов. Не было и самостоятельной внутренней жизни. Однородные условия существования налагали печать однообразия на всех и вместо бесконечного технического разнообразия, характеризующего современное общество, приходилось иметь дело с однообразной нерасчлененной массой.

Общая культура развивалась медленно и постепенно, она нарастала стихийно, без всякого вмешательства отдельных членов, которые своими изобретениями быстро преобразо-

вали бы ее. Ни язык, ни искусство, ни право, ни мораль, ни религия не обязаны своим происхождением сознательным усилиям какого-либо «изобретателя». Они развивались медленно и незаметно, как незаметно растет организм; их возникновение и развитие совершалось под влиянием нараставших потребностей общества: они являлись всецело не индивидуальными, а общественными созданиями. Изолированный человек вечно остался бы при одних животных криках и никогда не додумался бы до речи, как остался бы он без права, науки, искусства, морали, религии и других достойней культуры. Но он имеет все это и именно потому, что никогда не был изолированным существом. <...> Если мы теперь и говорим об индивиде, то не как о человеке, стоящем вне общественной связи, а как о человеке с собственной оригинальной физиономией. Но такой индивид мог появиться не в начале, а лишь в конце совершавшегося доселе развития человечества. Создание этой внутренней индивидуальности человека – дело, главным образом, последних трех веков. Но как бы ни были гениальны проявления отдельного человека, – всем своим развитием, тем, что он есть, он обязан предыдущей культуре, воплотить которую в себе выпало ему на долю. Без общества вообще, без данного культурного общества в частности он был бы нулем. Таким образом, в противовес измышлениям XVIII века об изолированном индивиде современная жизнь установила, как незыблемый факт, что начало всей культуры, даже самого человека – социаль-

но. *Человек – существо социальное.* <...>

Уже в начале XIX века, когда над социальным вопросом и не задумывались серьезно, Песталоцци поставил педагогике общественную цель. В таком же духе высказались и лучшие ученики Песталоцци. Но это были единичные попытки; господствующим, в связи с преобладанием индивидуалистических тенденций в жизни, осталось индивидуалистическое направление в педагогике. Но уже к концу XIX века мы можем говорить о целом социально-педагогическом течении в нашей науке, которое теперь, под влиянием оздоровления жизни, не может не стать господствующим. В постановке цели, которая формулируется им, говоря словами Зейделя, как «естественное гармоническое развитие и образование всех сил, природных дарований и склонностей человека», и выработке путей воспитания оно исходит из потребностей истинно демократического общества, воплотившего начала справедливости не только в политической, но и экономической области, и из потребностей и запросов человека вообще, растущего человека в особенности. А осуществление блага каждой личности, как блага общества, ставит своей задачей и современный строй. В этом совпадении целей и средств социального воспитания с реальными задачами и потребностями социального строя – залог несомненной победы социально-педагогического течения, осуществления на деле вех его стремлений и чаяний.

## Глава вторая

Социальная педагогика <...> является, как педагогика вообще, одновременно и наукой о воспитании, и искусством воспитания.

*Как наука*, она стремится прежде всего выяснить *влияние среды* как физической, так и социальной, на физические и душевные особенности воспитанника, на образование у него социальных и антисоциальных наклонностей, влияние обстановки на качество и темп его работы и т. д. <...> Вместе с тем, исходя из потребностей общества (почему ее и называют часто приложением социологии к воспитанию) и потребностей личности, она намечает *цель воспитания*, а, исходя из особенностей природы воспитанника и выясненных влияний среды на развитие способностей и наклонностей, она указывает и *пути* для осуществления поставленной *цели*.

*Как искусство*, социальная педагогика пытается на *практике* провести теоретические *указания науки*. <...>

Начнем с указаний результатов исследования над *влиянием среды*.

Пути и методы для изучения *физической среды* были указаны биологами. Но применить к человеку, без всяких изменений те же методы исследования, что применялись к животным и растениям, конечно, невозможно. <...> По отношению к нему все-таки возможны наблюдения: а) над *груп-*

нами детей, находящихся под влиянием различных физических условий, что дает возможность сравнивать различия в их развитии под влиянием различия среды, и б) над отдельными детьми при изменении одного или многих факторов физической среды. В последнем случае наблюдаются те преобразования, какие наступают под влиянием этих изменений у подвергшихся опыту детей.

Наиболее многочисленны исследования первой категории. Сама жизнь создает глубокие различия в условиях существования различных групп детей, особенно в крупных центрах. <...>

При всем различии методов исследования у разных авторов результаты, к которым они пришли, очень близки. Д-р Рума сводит их к следующим положениям:

а) Физическая среда оказывает значительное влияние на развитие человеческих существ. <...>

б) Исследования Мэкензи, Мак Дональда, Скойтена, Бине и Симона, Нисефоро, Рума и др. выяснили с очевидностью, что физиологическая, интеллектуальная и моральная нищета являются прямым последствием нищеты социальной, т. е. совокупности дурных условий физической среды: обиталища, воздуха, питания и т. д.

в) Исследования Борхмана доказали прямое влияние изменения среды на состав крови детей. <...> Мэкензи и др. <...> влияние на развитие человеческих существ недостаточности пространства (скученность обитания).

д) Необходимо обратить внимание на эти факты, если мы хотим – а мы должны хотеть этого – образовать возможно большее число здоровых, сильных и гармонически – в интеллектуальном и моральном отношении – развитых людей.

е) Шмид-Моннор и Скойтен обвиняют в дурном влиянии школьную среду. Исследования их говорят <...> о существовании некоторых ненормальных явлений в обстановке школьного труда. <...>

Исследования производились над влиянием не только физической, но и *социальной среды*. Прежде всего, интересно было выяснить, поскольку у детей развились уже инстинктивно те свойства, какие выработались у человечества под влиянием многовековой жизни в обществе. Мы говорили уже, что человек – существо глубоко общественное. Только соединяя свои усилия с усилиями других, он вышел победителем в суровой борьбе за существование. Постоянная жизнь и работа в обществе, помощь, получавшаяся от него, ясно сознаваемая зависимость от общества должны были в конце концов выработать в человеке нечто в роде социального инстинкта или *социального сродства*, как называет его Waxweiler, по аналогии с половым сродством.

Но если социальное сродство, социальное тяготение несомненно существует у взрослых людей, то, в противоположность другим инстинктам животных, данный инстинкт далеко еще не в готовом виде наблюдается у детей. Наоборот, у детей преобладают индивидуалистические тяготения. На-

блюдая игры детей в детском саду (175 детей в возрасте 4–6 лет), Берк установил, что в 50 % случаев дети в играх проявляли крайний индивидуализм, предпочитая играть в одиночку, 26 % детей играли по двое и по трое, и лишь 20 % соглашались играть группами. Ненормальные и отстающие дети проявляют индивидуалистические наклонности еще в большей степени.

Но интересно, что при всем своем индивидуализме дети проявляют и социальные наклонности, находя для себя компаньонов в неодушевленных существах, чаще всего в куклах, которых кормят, ласкают и наказывают, иногда в подражание матерям читают им длинные нравоучения. Иногда создают себе и совершенно воображаемых товарищей, для которых оставляют незанятый стул за обедом.

Всего раньше общественный инстинкт пробуждается в форме *тяготения к групповому существованию*. Так же, как и взрослый человек, ребенок тяготеет к одиночеству. Ему хочется чувствовать возле себя хотя бы присутствие людей. Эта тяга к обществу носит у него вначале узко эгоистический характер: он хочет все получить от окружающих, ничего не давая в обмен. У подростков все еще очень сильны эгоистические мотивы, но в этом возрасте уже ясно проявляются и социальные инстинкты в виде тяготения к групповому существованию. Первые групповые объединения случайны и недолговечны, они распадаются вместе с исчезновением повода, вызвавшего их к жизни. Но с возрастом они

делаются все более и более прочными, причем при благоприятном личном влиянии вожака группы и при благородстве идеи, вокруг которой группа объединилась, такие группировки, как показали исследования, оказывали в высшей степени благотворное влияние на детей. Не редки и противоположные случаи. Ради блага участники ее нередко готовы на самопожертвование, но иногда готовы и затравить того, кто – в действительности или как им кажется – мешает ее интересам. <...>

Дальнейшим развитием социального сродства является пробуждение чувства *симпатии*. Истинные симпатии могут зародиться у дитяти не раньше того, как оно начинает сознательно приписывать другим те же чувства, какие испытывает само. Такая способность развивается по третьему году, а когда она появится, ребенок начинает приписывать собственные чувства не только ближним и знакомым людям, но и куклам, собаке, деревьям, камням, одним словом, начинает симпатизировать всей природе. Но затем, по мере увеличения собственного опыта, дитя начинает проводить ясную грань между собственным «я» и остальным миром. В это-то время оно и становится крайним индивидуалистом. Способности действительно поставить себя на чужое место, действительно пережить чужое горе, чужое настроение еще нет. Нет поэтому в это время еще и способности завязать прочную дружбу, являющуюся результатом общности воспитания, общности дум и всех переживаний. За отсутстви-

ем этого цемента, дружеские связи, возникающие в детском возрасте, отличаются в общем кратковременностью.

Но ряд наблюдений показывает, что и у детей, и подростков нередко зарождается чувство хорошей симпатии, могущее внести много красоты и тепла в их жизнь, и со стороны родителей и воспитателей требуется много чуткости и такта, чтобы сберечь это детское чувство во всей его чистоте, чтобы не вспугнуть его, не погубить его резким прикосновением, ненужным вмешательством.

В связи с чувством симпатии стоит *желание заслужить одобрение и боязнь насмешек*, являющиеся очень сильным стимулом для детей и подростков. Стыд, боязнь насмешек толкают подчас на самоубийство неудачников. Лентяи, нередко, сразу подтягивались, по наблюдениям д-ра Рума, при введении в школе совместного обучения – не хотелось быть хуже девочек. Стэнли Холл отметил, что в сиротских приютах дети начинают ходить и говорить позже, чем при домашней обстановке: нет ласки и одобрения семьи, которые позволяют легче преодолеть всякие препятствия.

Желание заслужить похвалу толкает подчас и детей на подвиги. В героическую пору великой французской революции, когда желание заслужить всеобщее одобрение доходило до экзальтации, дети участвовали в войсках на ряду со взрослыми. <...>

Хотя стремление к похвале является общим для всех детей, но в различном возрасте для них важна похвала не од-

ного и того же круга лиц.

Дитя 6–7 лет мало дорожит одобрением своих сверстников. Для него ничего не стоит пожаловаться и донести даже на любимого товарища. Для него важна лишь похвала старших – родителей, учителей, одним словом, лиц, обладающих авторитетом, силой. Слово учителя является безусловной истиной.

Но все перемешивается для подростка. Для него на первый план выступает мнение товарищей. Он уже не выполнит без рассуждения, как прежде, приказаний родителей или учителей; ему необходимо, прежде всего, подумать о том, как отнесутся к этому товарищи. <...>

Среди психических факторов, благоприятствующих развитию социального сродства, на первом месте должна быть поставлена *внушаемость*, тенденция переживать то же, что и окружающие, и поступить так же, как и они. Внушаемость может повести и к наилучшим, и к наихудшим последствиям в деле воспитания. Важно было точно разобраться в этом факторе и точно измерить степень внушаемости. Первым по времени в этом направлении явились работы Вине и его сотрудников. Рума несколько видоизменил метод Вине. Рума <...> [свел все]к следующим немногим положениям:

1. Внушаемость наблюдается у всех детей, у одних больше, у других меньше.
2. Степень внушаемости уменьшается с возрастом.
3. Большая внушаемость у людей, сравнительно взрослых,

является указанием на умственную хилость, на слабость воли.

4. Внушаемость увеличивается при физической слабости.

5. У девочек внушаемость больше, чем у мальчиков.

6. Внушаемость особенно сильна по отношению к тем предметам, о которых у данного субъекта имеются недостаточные познания.

7. В группе каждый становится более подверженным внушению.

8. Внушаемость может сильно увеличиваться, в зависимости от формы поставленных вопросов. Особенно сильной становится она, когда за истину выдается нечто как бы научное, и самый вопрос вытекает из этого неправильно утверждаемого факта.

По существу, внушаемость не является, безусловно, вредной в воспитательном отношении. Часто только благодаря ей и возможно влить восторженное восхищение всем высоким и прекрасным. Она притягивает к обществу, заставляя проникнуться его идеалами и этим содействуя общественному воспитанию. Но она должна быть введена в определенные рамки. Нужно, чтобы воспитываемый, поддаваясь всем добрым внушениям, стойко противостоял дурным. А для этого в уме дитя должно быть образовано прочное ядро ассоциаций и привычек, обеспечивающих доброе направление мыслей. А самое важное – этот фактор пассивного развития воли должен быть пополнен систематическими усилиями для

развития воли не пассивной, а активной.

По наблюдениям врачей, всего более чувствительными к гипнотическим внушениям оказываются бывшие военные, бывшие чиновники и вообще все те лица, которые привыкли, по своей прежней деятельности, к пассивному повиновению. К пассивному же повиновению приучает и школьная дисциплина, прививая противообщественную внушаемость, создавая людей пассивных, лишенных всякой собственной физиономии, всегда плывущих по течению. А обществу нужны энергичные люди, умеющие и ставить определенные цели, и достигать их. <...>

В противоположность центростремительному характеру внушаемости, болезненная застенчивость, заставляющая человека уходить от людей – из боязни стать предметом насмешек, замыкаться в себя, искать одиночества, является фактором центробежным, а следовательно, и противообщественным. Необходимо поэтому бороться с ним и всячески устранять причины его появления.

Застенчивость всего скорее появляется и всего больше развивается у детей, которые основательно или без оснований чувствуют, что они в том или другом отношении гораздо ниже своих товарищей. Она очень часто наблюдается у детей физически слабых и почти у всех заик.

Ребенок, чувствуя за собой или приписывающий себе то или иное уродство, съезживается при всякой насмешке, уходит в себя, сосредоточивает все свои мысли на обиде,

нанесенной его самолюбию. По мере повторения насмешек, развиваются явления, тождественные с проявлением страха: сильное сердцебиение, сжатие кровеносных сосудов, лицо сильно бледнеет, а затем краснеет.

Если воспитатель не примет во внимание особого состояния такого дитяти, оно с возрастом начинает все больше терять уверенность в себе, становится все более застенчивым. Это ясно сказывается на усилии заикания с возрастом.

В редких случаях застенчивость, заставляя углубиться в себя исключительные натуры, приводит к пышному расцвету дарований. Но обычно приводит к самым печальным результатам: из таких детей вырабатываются в школе запутанные, нерешительные, безвольные люди. Нужно поэтому всячески бороться с этим недостатком, вовлекая застенчивых детей в общую жизнь школы. Коллективные игры, упражнения в декламации, участие в школьных празднествах являются превосходными средствами, помощью которых учитель должен воспользоваться для того, чтобы развить в застенчивом ребенке уверенность в себе. С застенчивостью сравнительно легко бороться на первых ступенях ее развития, но гораздо труднее, когда недостаток укоренится, когда постоянные оскорбления, наносимые самолюбию, заставят дитя уйти в себя, что он – непонятная, несправедливо оскорбленная всеми натура. <...>

Наиболее интересными являются те случаи, когда оказывается возможным не только проследить возникновение, под

влиянием среды, тех или других отдельных свойств, но и выяснить себе весь облик личности, как результат физического и социального влияния среды. Изучение автобиографий выдающихся людей, с одной стороны, а с другой, детальное выяснение тех причин, которые создавали из юношей и подростков преступников, дает нередко благодарный материал в этом отношении. <...>

После этого беглого обзора того, что удалось сделать социальной педагогике для выяснения влияний среды, перейдем к тому, как формулирует она *цель боепитания*.

Цель воспитания вырисовывалась тем яснее, чем больше подрывались основы сословного и классового общества. По мере того, как граждане в том или ином из западно-европейских или американских государств делались свободными и равноправными, не могло быть уже и речи об особых воспитательных целях для разных общественных групп. Назревала задача приобщения всех, в качестве активных работников, к человеческой культуре, к созданию сочленов «современного, построенного на труде, общества и демократического государства», «людей с сильной волей, активно и энергично содействующих демократизации общества и способствующих прогрессу государства в направлении солидарности и социальной гармонии, содействующих облагораживанию и украшению земной жизни для всех людей» (Зейдель). Все это достигается, говоря словами того же Зейделя, всесторонним и гармоничным развитием всех сил, природных да-

рований и склонностей человека, и это гармоническое развитие, дающее возможность развернуться всем сторонам человеческой природы – физическим, техническим, духовным, общественным и нравственным силам и способностям человека, совершенно справедливо и выдвигается им, как воспитательная цель социальной педагогики. <...>

## Глава третья

<...> Некоторые *попытки осуществления на практике заданий науки социальной педагогики* уже начали производиться с конца XIX века. Это – попытки введения школьного самоуправления, широкого применения совместного обучения, создания так называемых «новых школ» и, наконец, трудовой школы.

Система *школьного самоуправления* <...>, прежде всего, зародилась в демократической Америке, оттуда же перешла в демократическую же Швейцарию и в некоторые «новые школы» Западной Европы. <...>

Истинным основателем «системы школьных городов» является в Америке Уильсон Джил, ранее бывший промышленником и коммерсантом, а затем отдавший все свое время и силы новому школьному движению. <...>

*Совместное обучение* давно уже вышло тогда из области новшеств, смело проповедуемых лишь в теории, но с опаской применяемых на практике. Очень широко система эта,

как известно, применяется в [США]. <...> В Европе система всего шире распространена в скандинавских странах и Финляндии, но проникла также в некоторые из школ Англии <...>, Германии, Австрии, Бельгии, Голландии, Сербии. В России теперь она стала повсеместной. <...>

«Новые школы» представляли своего рода воспитательные оазисы, дававшие рациональное воспитание <...> Родоначальницей этих школ явилась Абботсгольмская школа, основанная в 1889 году доктором Редди в деревенской обстановке, как и все последующие «новые школы». Школа поставила своей целью воспитывать людей, достойных стать в ряды «правлящего класса» не по наследственной принадлежности к нему, а по своим внутренним качествам. <...> Была такая школа и в России Щарско-сельская школа (Левицкой). <...>

Широко применил трудовой метод и основатель американской социальной школы (в Чикаго) Дьюи. <...> «Мы только тогда получим лучшую гарантию возможности иметь хорошее и гармоническое общество, когда школа сделает из каждого ребенка члена маленькой общины, пропитает его духом самопожертвования и снабдит его необходимыми для самоуправления средствами».

В духе этих идей Дьюи и построил свою «социальную школу». <...> Центром школьной жизни у себя Дьюи сделал ручной труд в трех его видах: текстильная промышленность и изготовление платья, работа по дереву и металлу, кухня.

<...>

За исходную точку своей школы Дьюи принимает идеальную семью. «Если мы вообразим себе идеальную семью, где родители достаточно умны, чтобы распознать, что является особенно подходящим для детей, и способны пополнить то, чего им не хватает, то мы заметим, что дитя воспитывается всей социальной жизнью такой семьи. Те разговоры, к которым прислушивается ребенок, постепенно развивают его ум. С другой стороны, он принимает участие в занятиях семьи и приобретает привычку к труду и порядку, научается подчинять свою деятельность общему интересу семьи. В то же время участие в домашних работах расширяет его познание. Идеальный дом должен бы, очевидно, обладать мастерской, в которой ребенок нашел бы применение своим созидательным потребностям, маленькой лабораторией, где он мог бы производить свои изыскания. Жизнь ребенка выйдет за стены дома – в сад, <...> поля, в лес. Он будет совершать экскурсии, прогулки, будет завязывать беседы, благодаря которым познакомиться с широким миром за стенами дома. Обобщим эту организацию, и мы получим идеальную школу».

<...> Школа Дьюи состоит в связи с семейным домом, что дает ребенку возможность воспользоваться в школе тем, что он узнает дома, и применить дома то, чему научится в школе.  
<...>

Человек, говорит Зейдель, является многогранным су-

ществом. Он и 1) телесно-чувствующее существо, и 2) духовно-мыслящее, обладающее, волей существо, и 3) сочувствующее, нравственно-сознательное существо, и 4) общественно-государственное, и 5) технически и художественно одаренное существо. Только гармоническим развитием всех этих сторон может быть обеспечена и общественная полезность человека, и его личное счастье. Воспитательной целью поэтому только и может быть равномерное и гармоническое развитие всех сил и дарований человека, а достигнуто оно может быть лишь активной работой самого воспитанника, при помощи ручного труда и самодеятельности, наглядности и самостоятельных наблюдений, при помощи приучения к самостоятельности мышления и самоуправлению в общежитии, к дисциплине и самовоспитанию. Этим только путем и создадутся люди, отличающиеся гармонией тела и души, разума и чувства, гармонией знания и умения, желания и достижения желаемого, гармонией мысли, слова и действия, силы, мягкости и кротости, справедливости и исполнения долга, верности и преданности своему народу и всему человечеству.

Краеугольным камнем гармонического воспитания должно быть трудовое воспитание, трудовой принцип и трудовой метод образования. Не обучению ремеслу, а педагогически поставленному ручному труду Зейдель придает огромное воспитательное значение. <...>

При построении *цели воспитания* и указании методов до-

стижения ее, Зейдель выходит <...> из социально-педагогических соображений. «Основой педагогики, – говорит он, – может быть лишь наука о *целом человеке вообще*, о всех *сторонах его существования и условий его общежития*. Наряду с наукой о человеке (антропология), сюда относятся *социальные и экономические науки*, потому что они определяют практические формы и организацию воспитания и образования, *определяют практику педагогики вообще*». <...>

Как высоко ни ставит Зейдель *ручной труд*, он для него не самоцель, а лишь *метод воспитания*, необходимый для пробуждения активности и для гармонического развития всех сил человека, благодаря чему будут создаваться не один герой науки, но не менее нужные для человечества и герои труда, техники, искусства, морали, общественности и государственности. Ручной труд лишь краугольный камень, фундамент, но еще не все здание. Зейдель требует синтеза физического и умственного воспитания, синтеза труда человеческих рук и человеческой головы. Друг физического труда, он не меньший друг и книги. «Книга и труд не две противоположности, а оба они – носители культуры, оба должны применяться в целях воспитания и просвещения. Сначала труд, затем книга; сначала практика, затем теория; сначала предмет, затем слово; сначала слово, затем письменность». <...>

Гораздо уже представление о социальной природе школы – в смысле постановки задач воспитания и понимания возможности их осуществления у *Кергуентейнера*, этого глав-

ного организатора трудовой школы в Германии. Кершенштейнер <...> широко применил на деле в мюнхенских начальных школах *некоторые из принципов трудовой школы*. <...> Ручной труд широко применяется, как метод пробуждения самостоятельной мысли ребенка, метод всестороннего знакомства с предметами и явлениями, путем творческого действия. Гораздо меньше сделано для развития общности в школе. <...>

Трудовая школа, намеченная Зейделем, ведет через трудовой процесс к общему образованию и гармоническому развитию всех сил. Трудовая школа Кершенштейнера <...> ведет через профессиональный труд к той лишь части общего образования, какая может быть приноровлена к нуждам профессии. <...> Еще последовательнее те же идеи развивает <...> *Н. Крупская*: «Население такого государства, – говорит названный автор, – заинтересовано в том, чтобы у начальной, средней и высшей школы была одна общая цель: воспитание всесторонне развитых людей, с сознательными и организованными общественными инстинктами, имеющих цельное продуманное мировоззрение, ясно понимающих все то, что происходит вокруг них в природе и в общественной жизни; людей, подготовленных в теории и на практике ко всякого рода труду, как физическому, так и умственному, умеющих строить разумную, полную содержания, красивую и радостную общественную жизнь. <...>».

Чтобы создать таких людей, школа, придавая работе кол-

лективный характер, «должна дать общие трудовые навыки, дать возможность широко наблюдать общественные отношения, дать возможность жить с другими, помогая друг другу, переживая сообща многие впечатления». Цель социалистической школы – «возможно полное всестороннее развитие учащегося; она не должна подавлять его индивидуальности, а лишь помогать ей формироваться. Но, помогая формировке индивидуальности, школа должна подготовить учащегося к тому, чтобы он мог выяснить эту индивидуальность в общепольном труде». Сближая школу с жизнью, социалистическая школа должна не только применять трудовой метод, но и организовать производительный труд детей, не только готовить их стать в будущем полезными членами общества, но и сделать их полезными членами общества и в настоящем. <...> И такая школа будет готовить людей, всесторонне подготовленных к труду, умеющих взяться за каждую работу, приспособиться ко всякой машине, ко всяким условиям производства. <...>».

Новая школа, говорит Луначарский, должна быть трудовой. Требование введения труда, как основы преподавания, покоится на двух совершенно различных основаниях <...>. «Первым основанием является психология, научающая нас тому, что истинно воспринятым является только воспринятое активно... С этой точки зрения трудовой принцип сводится к *подвижному творческому знакомству с миром*». «Другим источником стремлений совершенной передовой

школы к труду является непосредственное желание ознакомить учеников с тем, *что больше всего нужно будет им в жизни, с земледельческим и промышленным трудом во всех их разновидностях*». Таким образом, Луначарский, с одной стороны, настаивает на применении *трудового метода* для изучения всего того, что прежде воспринималось в школе пассивно. <...> «С другой стороны, приближаясь к идеалу, школа должна преподать ученику *главные приемы* труда в следующих его областях: столярное и плотническое дело, токарное, резьба по дереву, формовка,ковка, отливка, токарная обработка металла [и другим]». <...>

В элементарной школе границы между отдельными предметами сливаются, все сводится как бы к детской энциклопедии, к трудовому знакомству ребенка с окружающей его природой об общественной среде. На более высокой степени преподавания, эта энциклопедия примет характер изучения человеческой культуры в связи с природой, но главное место займет систематическая работа над усвоением определенного цикла знания. <...>

Луначарский <...> настаивает на систематическом развитии органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать ее. Всячески подчеркивает он также необходимость всеми мерами содействовать физическому развитию детей. Дает он и указания относительно совместного обучения и налаживания всего школьного быта для воспитания воли, характера и

солидарности. В общем и в целом вырисовывается, как цель, от которой, к сожалению, очень далеко отошла практика, – всестороннее гармоничное развитие личности путем трудового метода и приучения к полезному труду, подготовки к трудовой общественной жизни <...>.

У Блонского даже в постановке цели мы не можем усмотреть достаточной широты. Вместо приобщения каждого ко всей полноте достижений культуры, Блонский намечает, как «цель образования – введение ребенка во владение современной *индустриальной* культурой». Это <...> значительно уже. <...> «Эта <...> окончательная цель, достигаемая лишь в юности. Воспитание есть *процесс* и, как таковой, имеет не только окончательную цель, но и исходную точку <...>-естественные врожденные свойства ребенка. Центральный вопрос педагогики трудовой школы состоит в том, как, исходя из врожденных свойств ребенка, вести его в обладание современной индустриальной культурой».

Исходя из того, что естественная жизнь ребенка наполнена игрой, и что в их играх раннего детства находят себе широкое применение акты подражания, Блонский приходит к заключению, что трудовое воспитание состоит в присматривании ребенка к действиям и занятиям более взрослого трудящегося общества и к действиям, «движениям машин и механизмов, а присматривание дает обильнейший материал для собственных занятий детей». <...> Начальная трудовая школа <...> «нами мыслится, – говорит он, – как дет-

ская трудовая кооперация, развивающаяся в рамках домашнего труда и организующаяся в процессе разделения труда для более успешного достижения единой общей цели, при чем это разделение труда должно по возможности сочетаться с разнообразием и переменной его для участника трудового детского коллектива». <...>

## Глава пятая

[Трудовая школа] должна одновременно и готовить к тем задачам жизни, какие выдвигает нынешний уклад последней, и в то же время так организовать жизнь детей, подростков и юношей, чтобы они и сейчас чувствовали себя не только готовящимися к жизни взрослого человека, но жили всей полнотой своей жизни и испытывали всю радость бытия. Уже и в этом смысле, как организация подлинной жизни, школа должна быть коммуной, общиной сотрудничества и содружества. <...>

*Раннее детство* (4–8 лет) – возраст необычайного напряжения и очень слабой координированности двигательной энергии, – время, когда игра составляет самый важный элемент жизни. В этот период введение в познание окружающей жизни и должно совершаться путем подвижных и строительных игр. Игра дополняется затем полуигрой, а позже и «занятиями», более определенными формами труда, предполагающими известную координированность движений, извест-

ную точность наблюдения и воспроизведения взамен наивной символики ранних детских изображений. <...>

Двигательный процесс тем важен, что он является самым действительным средством для пробуждения самостоятельной работы мысли, и что он направляет работу в сторону запросов жизни. В детском возрасте, когда особенно сильно сказывается потребность в чисто мускульных проявлениях, совершенно определенно должна быть выдвинута мускульная сторона процесса в виде различных форм ручного труда. Но с возрастом мускульная сторона, не исчезая совсем, так как и юношеский возраст отличается очень большой двигательной энергией, все-таки может отойти на задний план, и вперед должно быть выдвинуто то, что составляет основную черту метода: усвоение всего путем самостоятельной работы мысли, усвоение всего на практике и приложение к практике усвоенного теоретически. Вся сущность метода – в замене пассивного воспитания активной работой, в приучении к самостоятельности и самодеятельности и в мыслях, и в поступках. Работа учителя при этом делается особенно интересной, хотя, казалось бы, он только подстрекает к исканию истины, находить которую учащиеся должны уже собственными усилиями. Но в этом «только» не кто другой, как Сократ, видел всю задачу своей жизни. <...>

## Глава шестая

<...> Теперь мы и перейдем к... *глубоким корням* новой школы.

Мы начнем искать их в Греции. Здесь мы не найдем трудовых процессов в воспитании, так как труд, физический труд, почитался уделом раба и потому унижительным для свободного человека. Но в то же время *принцип действия* в воспитании и, в особенности, *социальный принцип* – воспитания для общества при помощи соответственной общественной организации, для жизни через посредство жизни, а также *гармоничность всестороннего* развития достигли высокого совершенства. <...> Такое воспитание было уделом лишь небольшого меньшинства <...>, но зато в Спарте возможно полное воспитание получалось не только мужчинами, но и женщинами, тогда как в Афинах только мужчинами.

Социальный по преимуществу характер воспитания определялся свободным демократическим строем. <...> Уже в Гомеровское время верховным органом является народное собрание, в котором каждый был полноправным членом, имея полную возможность принять живейшее участие в обсуждении вопроса и вынесения определенного решения. Благодаря этому народное собрание и явилось важнейшим общественно-воспитательным учреждением, вовлекая каждого в общественное дело, делая для каждого *общее дело сво-*

*им родным* кровным делом, прививая убеждение, что общее решение, в котором каждый принял посильное участие, является для всех и каждого непререкаемым по своей обязательности. <...>

Религиозный момент не играл существенной роли в жизни грека, а религиозная санкция заменялась для него общественной, особенно в области конкретной морали, так как античное государство простирало свою власть и на область личного поведения. Но это нисколько не мешало свободно-му развертыванию личности. <...> Общество всегда и везде было на первом плане. О своих трудах для всех прошлых, настоящих и будущих, поют на общественных празднествах, состязаясь друг с другом, хоры старцев, зрелых мужей и юношей. Интересами всех руководились не только при вооруженных столкновениях, но и при мирном соперничестве в общественных играх. В интересах всех направлялось и все воспитание. <...>

[В] Гомеровскую эпоху намечается тот двухсторонний идеал греческого воспитания, который проходит в различных вариантах через всю историю *свободной* Греции – идеал человека «разумных слов и достойных дел», человека, высокий разум которого, направленный в сторону общественных интересов, находится в полной гармонии с его делами <...>. Этот идеал Гомера нашел свое выражение в фигуре Ахилла, человека дела, и Одиссея, человека разумного совета, к голосу которого все прислушиваются. <...>

Понимание добра, добра не личного, а общественного, главным образом, и умение воплотить это добро в жизнь требовалось прежде всего интересами государства, почему в его политических интересах было воспитать из подрастающей молодежи людей, умеющих делать добро государству; задачи политические сливаются, таким образом, здесь с педагогическими. Как политическая, рассматривалась педагогическая задача в Спарте, но также рассматривалась она и в Афинах, о чем свидетельствуют теоретические изыскания Платона и Аристотеля, говорящих о педагогике в своих политических трактатах, первый в «Государстве» и «Законах», второй в «Политике».

В неизменной от Гомера и до Аристотеля формулировке задач воспитания, помимо социальной, сказывается <...> и другая, весьма характерная для эллинского воззрения черта, это действенный, динамический принцип воспитания, необходимость воспитания человека дела. И достигалась эта цель опять-таки *действенным* путем.

Всего определеннее проводилось это в *Спартанском* воспитании, создавшем настоящие воспитательные коммуны.

Спарта представляла собою вооруженный лагерь, расположенный среди покоренных народностей, раз в 30 численно превышавших победителей. Нужно было все время быть на стороже, нужно было, чтобы все были закаленными, стойкими воинами, находчивыми, храбрыми, беззаветно преданными целому. Создание таких граждан путем воспитания ста-

новились для государства вопросом самосохранения, и оно неизбежно должно было взять это дело на себя. Все оно велось по общей системе и под надзором одного верховного для всего государства воспитателя – педонома <...>. Чтобы создать людей исключительного общественного умонстроения, свободных от всяких индивидуалистических наклонностей, детей с 7 до 18 лет воспитывали в школах-общинах, представлявших полную организацию всей жизни мальчиков и подготавливавших их к совершенно сходной жизни в общественных ячейках в будущем. <...> Мальчики здесь жили все время, спали в общих бараках, ели за общим столом, отчасти добывали провизию для этого стола, совместно охотились, совместно участвовали в «хорее» (плясках) при религиозных празднествах, вместе учились, посвящая время, главным образом, физическим упражнениям. Та же общая жизнь в бараках и обед за общим столом продолжались и после 18 лет, когда юноша переходил в специально-военную школу эфебов, и когда, после этого, он еще на 10 лет привлекался непосредственно к военному делу и даже после 30 лет, когда он становился полноправным гражданином.

В школе воспитанники разбивались на небольшие одно-возрастные группы, находившиеся под непосредственным руководством старших мальчиков и юношей, занимавшихся, главным образом, моральной тренировкой и укреплением общественно-нравственных воззрений порученных им воспитанников. <...> Мальчики находились [также] под непо-

средственным руководством взрослых людей, которые наблюдали за их занятиями гимнастикой, а также развивали их понятие о чести, развивали их способность к «лаконическим» ответам. <...> Были и индивидуальные влияния отдельных взрослых людей, бравших на свою полную ответственность какого-либо из мальчиков и устанавливавших с ним самые тесные дружеские отношения. Этот личный элемент вносил теплую струю в суровую систему тренировки, поставившей своей главной задачей <...> развитие человека дела и мудрых суждений, и то, и другое свойство требовалось для воина и гражданина. <...>

Воспитание носило <...> резко выраженный *социальный* характер, так как готовило беззаветно преданных целому и умело выполнявших задачи целого людей, готовило в ясно очерченных общественных ячейках, представлявших сколок той же жизни, какую нужно было вести каждому впоследствии. Носило воспитание и несомненно *действенный характер*, так как все приобреталось непрерывным упражнением на деле и на тех функциях, какие приходилось затем выполнять. Наконец, оно создавало полную *гармонию* между общественными требованиями и личными тяготениями, полную гармонию всего душевного и физического склада, полную цельность характера. <...>

В связи с другими жизненными требованиями, несколько по иному расценивались здесь [Афинском государстве] и отдельные воспитательные элементы, создавались и иные

свойства характера, но сохранялся тот же социальный и динамический характер воспитания, та же цельность и гармония его. И все это достигалось такими, казалось бы, простыми средствами как музыка и гимнастика. К этому сводилось все. «Каково же будет это воспитание?» – спрашивает в «Государстве» Сократ. «Трудно найти лучше найденного путем долговременного опыта, а это ведь для *тела – гимнастика, для души – музыка*». <...>

Связывались воедино в афинском воспитании и интеллектуальный, и эстетический, и физический, и моральный элементы – красивая, добрая, разумная и добродетельная жизнь составляли одно неразрывное целое. Моральный момент, помимо общего строя школьного воспитания, усиливался еще и влиянием взрослого «вдохновителя», существование которого в Афинах не было таким неизменным правилом, как в Спарте, но было и здесь очень распространенным явлением. Наряду с влиянием отдельных друзей из взрослых, мальчики подвергались воспитательному влиянию и всей совокупности взрослых посетителей, которые постоянно бывали и в палестрах, и в гимназиях. <...> Мальчики могли не только получать прямые указания относительно физических упражнений, но и вслушиваться в те философские и политические разговоры, какие вели старшие между собою. Как жизнь врывается в стены школы и тем более подчеркивала и социальный, и динамический характер афинского воспитания, так и одним посещением школы не ограничивалось

воспитание мальчика, он жадно впитывал в себя все воспитательные влияния народной площади, театров, общественных игр и празднеств.

Еще большим было непосредственное влияние жизни на учеников государственных гимназий (16–18 лет) и на эфебов (18–20 лет). Последние получали свое воспитание в лагере, но принимали также живейшее участие в религиозных церемониях и общественных играх. И «гимназисты», и эфебы уходили уже из-под влияния «педагога» – того воспитателя, дядьки, который водил их в школу, но подчинялись призору государственных чиновников – педотриба и софрониста, из которых первый должен был следить за физическими упражнениями, а второй – за нравственностью юношества. Гимназия брала на себя непосредственно лишь физическое воспитание юношества, интеллектуальное и нравственное воспитание оно получало путем общения со взрослыми людьми, путем участия в прениях на площадях <...>, участия в разговорах на пирах, путем посещения театральных представлений или зал судебных заседаний.

Здесь жизнь в полном смысле слова делалась участницей воспитания, и чем дальше, тем эта жизнь становилась все более полной и интересной. Правда, не всегда она текла совершенно спокойно, не всегда она давала одни положительные влияния. <...>

## Глава седьмая

<...> Известный итальянский гуманист XV века Лео Баттиста Альберти, тонкий латинист, превосходный знаток греческого языка, один из лучших итальянских прозаиков, увлекался в то же время математикой, превосходно играл на различных музыкальных инструментах, отличался необычайной легкостью в играх и других физических упражнениях. <...> Ту же многосторонность, какой отличался сам, он считал необходимым развивать и в других путем воспитания. Но, настаивая на необходимости разнообразных знаний и умений, он особенно желал, чтобы они сливались в нечто цельное, чтобы в результате воспитания получалась гармонически развитая личность, не уходящая в созерцание, а деятельно работающая на благо общества. Человек, прежде всего, должен быть цельным, должен быть личностью, «*padrone di se*», сам себе господином, обладать богатым внутренним миром, должен уметь находить удовлетворение не во внешних благах, а в искусстве, в литературе и прежде всего в работе по водворению правды на земле. <...> Полноты воспитания требовал и первый из итальянских гуманистов-педагогов Витторино да Фельтре (1378–1446). Как и все гуманисты, во главу угла он полагал общее, по тогдашней терминологии, либеральное воспитание, знакомство с древними языками и древней литературой, с ее содержанием.

ем, с ее духом, а не с одним стилем древних писателей. Необходимыми составными частями духовного развития считалось не только развитие интеллекта, но также этическое и эстетическое воспитание <...>. Но Витторино не ограничивался заботами об одной духовной стороне. Он обращал также внимание на обстановку, в какой воспитывались дети, старался сделать ее возможно более веселой, ласкающей глаз. Дети в школе Фельтре играли в различные игры, развивающие грацию, ловкость, энергию, инициативу. <...>

Полнота жизни вместе с требованием всестороннего и гармоничного воспитания резко отличает эпоху расцвета гуманизма не только от предшествующего, но и от последующего периода. <...> Увлекали их глубины античной мысли, ее смелость, благородство, культ человека, признание за ним не только обязанностей, но и прав, проповедь того, что жизнь хороша, что она имеет свои собственные запросы и потребности, что стоит жить и бороться ради них, ради этих запросов земной жизни, а не смотреть на нее, лишь как на неизбежный этап по пути к небесному блаженству. <...>

Помимо этого извращения гуманизма в школе педагогами, не осталось без вредного влияния на школу и то направление протестантизма, какое принял он у последователей Лютера. Первое время протестантизм обращался к работе мысли человека, открывал простор ее самостоятельности, но затем он начинает уже сам ставить различные загородки этой работе, принимает все более строго вероисповедный харак-

тер. <...>

Но в то время, как гуманизм изживал себя и превращался в ту же схоластику, в жизнь начинает проникать новое течение, – правда, сперва больше в виде теоретических исканий, – но и ими забрасывались семена, которые с созданием благоприятных для того условий, дали потом крепкие ростки. Это так назыв [аемое] *реалистическое течение*, которое вначале имеет много точек соприкосновения с гуманизмом, но затем расходится с ним. <...> Течение это, несомненно, ближе гуманизма трудовой школе <...>.

Это реалистическое течение возникает прежде всего во Франции, где представителями его были Раблэ (в первой половине XVI века) и Монтэнь (во 2-й). <...>

Раблэ был еще близок к гуманистам, он исходил от изучения классиков, но затем пополнял это изучение воспитанием в духе лучшего греческого воспитания, с его полнотой и гармоничностью развития и тела, и духа, с его сближением с жизнью, но <...> оно охватывает не только жизнь человека, но и жизнь природы, да и по отношению к человеку выдвигает интерес, чуждый грекам, интерес к физическому труду человека.

Монтэнь, главным образом, вводил своего воспитанника в общение с людьми и, выдвигая социальную сторону воспитания, в таком сближении и видел главный воспитательный момент; у него уже ясно намечается и социальная цель, и социальное средство воспитания: воспитание для общества,

для тех кругов его, к которым принадлежал его воспитанник (а это было дворянское общество Франции) через общественное влияние.

Одновременно с Францией реалистическое движение возникает в Англии, но здесь оно вскоре принимает характер требования изучения *реального мира*

# 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.