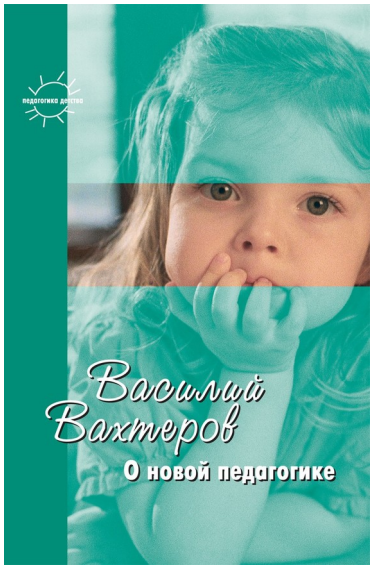
педагогика детства
Василий Вахтеров
О новой педагогике

Василий Порфирьевич Вахтеров
Константин Е. Сумнительный
М. В. Богуславский

О новой педагогике. Избранное

Серия «Педагогика детства»

Текст предоставлен правообладателем
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11818293
Вахтеров В.П. О новой педагогике: Избранное/Составители, вступительная статья М.В. Богуславский, К.Е. Сумнительный.: «Карапуз»; Москва; 2008
ISBN 978-5-8403-1411-1

Аннотация

В книге представлены статьи и фрагменты педагогических трудов замечательного русского педагога-гуманиста Василия Порфирьевича Вахтерова (1853–1924), посвященные развитию ребенка, его нравственному и интеллектуальному воспитанию.

Часть книги составляет «Русский букварь», который поможет родителям и учителям вызвать у детей интерес к осмысленному чтению, любовь к русскому слову.

В целом это очень добрая и полезная книга о воспитании ребенка, написанная мудрым педагогом и тонким психологом.

Предназначенная родителям книга будет полезна преподавателям и студентам высших и средних педагогических учебных заведений, учителям начальных классов, воспитателям дошкольных учреждений, всем, кто интересуется историей отечественной педагогики.

Содержание

Михаил Богуславский, Константин Сумнительный 5
Путь к себе 6
Превратности судьбы 7
Подвижник начального образования 9
Воспитатель нравственности 10
Оригинальный педагогический мыслитель 12
Крупный дидактик и методист 15
Основы новой педагогики 19
К читателю 20
Конец ознакомительного фрагмента. 29

Василий Порфирьевич Вахтеров
О новой педагогике. Избранное

© ООО Издательский дом «Карапуз», 2008.
© М.В. Богуславский, К.Е. Сумнительный – составление, вступительная статья, примечания, 2008.

Михаил Богуславский, Константин Сумнительный
Уважая в ребенке личность

В начале XXI века идеи и взгляды Василия Порфирьевича Вахтерова, связанные с развитием детской личности, основами семейного воспитания, все больше привлекают к себе внимание учителей и воспитателей, родителей, поскольку они содержат большой гуманистический потенциал, актуальный в современных условиях.

Путь к себе

Говорят, природу таланта трудно объяснить, но тайну его зарождения надо искать в творческих возможностях ребенка, его радостях и страданиях. Детство Вахтерова прошло в бедности и лишениях. Он родился в Арзамасе 13 (25) января 1853 г. в семье Пестровских, выходцев из сельских дьячков. Вахтеровыми их прозвали по должности отца – вахтера (сторожа) здания Духовного правления.

Самые светлые страницы детства Василия связаны с исцеляющей красотой арзамасской природы: «Среди полей, оврагов, лесочков пережито много хорошего». Здесь могла отдохнуть скорбящая душа впечатлительного мальчика. Здесь укреплялось его несмирение с убожеством домашней жизни, вдохновлялась вера в спасительную силу образованности и книги. Книги были для него великой отрадой. С детства Василий Порфирьевич обладал блестящей памятью, наблюдательностью, любознательностью и практическим подходом к приобретенным знаниям. И даже при отупляющей атмосфере обучения в духовном училище живой ум мальчика дал хорошие ростки. Он самостоятельно, за короткий промежуток времени, не дожидаясь, когда закончится изучение грамматики в училище, «одолел» ее по учебнику. Приобретенные им знания по грамматике подросток применял, составляя сочинения об окружающей жизни, о своих товарищах и соседях, которые специально собирались по вечерам у дома Вахтеровых, чтобы послушать Васины сочинения.

В 1867 г. непреодолимая тяга к самообразованию заставила 13-летнего подростка пешком отправиться в Нижний Новгород, чтобы поступить там в Духовную семинарию.

В 1874 г. Вахтеров окончил одногодичные курсы при Московском учительском институте. А с 1875 г. он – учитель и одновременно заведующий Духовщинским городским училищем Смоленской губернии. Увлеченный своей работой, В.П. Вахтеров стремился овладеть педагогическим мастерством и многое изменил в школе. В своей учительской деятельности он опирался на демократические и гуманистические принципы организации учебного процесса, пытался использовать новые методы и формы обучения.

Яркой страницей в жизни В.П. Вахтерова являлась его инспекторская деятельность. С 1881 по 1890 г. он был инспектором народных училищ Смоленской губернии, а с 1890 по 1896 г. – Москвы. Его общественная, педагогическая деятельность была направлена на распространение образования, на улучшение материального, общественного, юридического положения учителей, повышение их профессионального мастерства.

Для учителей В.П. Вахтеров всегда являлся не начальником, осуществляющим строгий надзор за деятельностью школ в соответствии с циркулярами Министерства народного просвещения, а мудрым наставником, другом, помощником. Он всегда находил удачные приемы в работе учителя, помогал в решении методических вопросов, давал показательные уроки, где демонстрировал пример новой методики занятий. Педагог стремился изменить взгляды учителей на ребенка и ориентировал их на гуманистические и демократические идеалы в образовании.

Превратности судьбы

В конце XIX века В.П. Вахтеров разработал уникальный и, главное, вполне осуществимый проект введения в стране всеобщего бесплатного начального обучения. Его идеи взволновали тогда всю передовую общественность страны. Ведь состояние грамотности народа было одним из самых наболевших вопросов русской жизни.

Однако мыслитель своими передовыми идеями и новаторской деятельностью вызывает настороженность со стороны Министерства народного просвещения и обвиняется в неблагонадежности, в «крамольных намерениях». В сентябре 1896 г. В.П. Вахтеров был вынужден уйти в отставку.

Однако, уволенный со службы, он не оставляет научно-педагогической и общественной деятельности и вносит значительный вклад в формирование гуманистических подходов к воспитанию и образованию. В это время Василий Порфирьевич руководит редакцией школьной и народной литературы в издательстве Сытина. О личном вкладе Вахтерова-просветителя лучше всего скажет следующий факт: за 19 лет (с 1893 по 1912 г.) с его помощью издательство выпустило 350 названий учебников и учебных пособий для средней и начальной школы.

Новый импульс общественно-педагогическая деятельность Вахтерова получает в 1905 г., когда наконец-то становится возможным создание Всероссийского учительского союза. Репутация В.П. Вахтерова среди учительства была столь высока, что в 1906 г. его пригласили занять пост министра в недавно реорганизованном Министерстве народного просвещения. Правительство собиралось создать министерство из людей, как тогда выражались, «облеченных доверием страны».

Период жизни В.П. Вахтерова после Февральской революции 1917 г. также являлся временем творческой, насыщенной деятельности в русле демократических и гуманистических традиций. Он направляет свои силы на организацию деятельности комиссии по всеобщему обучению, на восстановление деятельности Всероссийского учительского союза.

С мая 1917 г. открывается Государственный комитет по народному образованию, который возник под непосредственным влиянием организованного учительства. Излишне даже подчеркивать, что Вахтеров играет в его деятельности важную роль. Он – председатель комиссии по всеобщему обучению.

Болезненно восприняв роспуск Всероссийского учительского союза после Октябрьской революции 1917 г. и глубоко переживая то, что случилось с русской школой, В.П. Вахтеров отказывается от сотрудничества с советской властью и не соглашается занять какой-либо пост в правительственных структурах.

В 1918 г. Вахтеров переехал на жительство в деревню Наволоки на берегу Оки. Но в начале 20-х гг. его затворничество заканчивается и он возвращается в Москву к педагогической деятельности. Вахтеров продолжал совершенствовать свои учебники, читал лекции на педагогическом факультете 2-го МГУ[1]. У него было много творческих планов. Он хотел писать статью в защиту сказки, и отдельные наброски остались в его рукописях. Остались в рукописях и другие начатые и неоконченные работы. Так, он собирался написать популярную педагогику для широких масс, но уже не успел.

---

[1] Московский 2-й университет (2-й МГУ) основан в 1918 г. при преобразовании Высших женских курсов. В 1930 г. реорганизован в Московский педагогический институт (ныне Московский педагогический университет), Московский 2-й медицинский институт (ныне им. Н.И. Пирогова) и Московский институт тонкой химической технологии (ныне им. М.В. Ломоносова). – *Ред.*

В.П. Вахтеров умер 3 апреля 1924 г. и был похоронен на Дорогомиловском кладбище. Символично, что могила его окружена кольцом маленьких детских могилок, точно и после смерти он захотел быть среди детей, которых он всегда любил и о которых так много думал…

Подвижник начального образования

Даже перечислить трудно все начинания и заслуги Вахтерова, которыми он вошел в историю России. На рубеже XIX–XX веков В.П. Вахтеров создает комплекс учебников и учебных пособий для начальной школы инновационной и гуманистической направленности.

В 1898 г. выходит его **«Букварь»**, затем **«Новый букварь»**, **«Первый шаг»**. Из всех русских учебников книги Вахтерова были самыми распространенными. До Октябрьской революции «Букварь» издавался 118 раз. Затем издание выпускалось без идеологической правки, как в Советской России (последний раз в 1923 г.), так и в русском зарубежье (в Праге в 1919 г.).

Это учебное пособие впервые в России опиралось на буквенно-звуковой аналитико-синтетический метод. В.П. Вахтеров фактически стал его основателем. То, что «Букварь» В.П. Вахтерова, сопровожденный подробными, талантливо и точно написанными методическими указаниями, был популярен столь долго, доказывает успешность выбранного Василием Порфирьевичем подхода.

Однако позднее этот метод был так прочно забыт, что когда в конце XX века в Россию пришла педагогика М. Монтессори, то ее предложение одновременно учить письму и чтению выглядело сенсационным, но именно это и предлагал Василий Порфирьевич. И итальянский, и русский педагоги сходились в том, что одновременное обучение чтению и письму делает более осмысленными анализ слов и их синтез. Опираясь на разные упражнения, они одинаково предполагали: чтобы выписать слово, надо сначала разложить его на звуки, а чтобы прочитать слово, надо научиться сливать эти звуки (анализ и синтез). Оба педагога также стремились научить ребенка осмысленному, по В.П. Вахтерову «толковому», а у М. Монтессори «тотальному», чтению. Пожалуй, единственное отличие состоит в том, что, согласуя обучение с сенситивными периодами развития ребенка, М. Монтессори предлагала начинать обучение раньше, чем было принято обучать детей в России.

Важным является и еще один аспект учебной деятельности, продуманный в разработках В.П. Вахтерова, к которому сегодня вынуждена вернуться младшая школа, да и дошкольная педагогика. В популярном «Букваре» было заложено многообразие возможностей для установления взаимосвязей, нахождения закономерностей, обобщения и классификации. Это тоже роднит российского педагога с итальянским: ведь в педагогике М. Монтессори придается большое значение классификации как возможности организовать умственную деятельность ребенка.

Одним из самых крупных достижений Вахтерова как педагога и методиста являются его книги для классного чтения **«Мир в рассказах для детей»**. Если бы Вахтеров ничего не создал и ничего не оставил нам, кроме этих замечательных книг, то их одних было бы вполне достаточно, чтобы увековечить его имя в истории педагогики. Книги «Мир в рассказах для детей» представляли собой несомненный шаг вперед. Они были построены на основе предметного обучения, на принципе наглядности и содержали в себе не только статьи для объяснительного чтения, но и богатейший материал по естествознанию, географии, истории, изучение которого требовало самостоятельной работы учащихся, проведения опытов, применения разнообразных методических приемов.

Из всех книг для чтения того времени (К.Д. Ушинского, Н.Ф. Бунакова, Л.Н. Толстого, Д.И. Тихомирова) книги Вахтерова заслуженно пользовались наибольшей популярностью и получили в дореволюционное время самое широкое распространение. Можно без преувеличения сказать, что они вытеснили все другие учебные книги. По его «Букварю» и книгам для чтения «Мир в рассказах для детей» не одно молодое поколение усвоило грамоту, приобщилось к русской культуре и приохотилось к науке.

Воспитатель нравственности

В начале XX века Вахтеров все мощнее заявляет о себе не только как о методисте, лидере общественно-педагогического движения, но и как о самобытном и глубоком ученом-педагоге. В трудах, отражающих проблемы нравственного воспитания, была обоснована стройная система взглядов педагога на цель, задачи, содержание, средства и методы нравственного воспитания. Он исходил из того, что образование и воспитание должны носить научный, светский характер. При этом духовно-нравственное развитие личности невозможно без опоры на приоритетные национальные ценности в их неразрывной связи с ценностями общечеловеческими. Процесс обучения педагог рассматривал в качестве средства развития умственных и нравственных сил. А формирование личности связывал с ее внутренним стремлением к развитию и влиянием окружающей среды.

Как непрост процесс нравственного совершенствования, В.П. Вахтеров рельефно показывал на известном литературном примере – примере человека, имевшего самые лучшие намерения, но не делавшего ничего. Образ Обломова для него олицетворяет образ человека, неспособного провести свои высокие идеалы в жизнь «по недостатку энергии воли».

Именно поэтому развитию воли детей Василий Порфирьевич посвящает целый раздел в своей работе **«Нравственное воспитание и начальная школа»**. Он подробно рассматривает даже не столько педагогический, сколько физиологический механизм формирования воли, приходя к выводу, что «действие воли начинается тогда, когда мы стремимся каждое свое влечение согласовать или подчинить разуму, своим принципам, своей личности».

Педагог пришел к выводу, что у ребенка действие воли начинается тогда, когда он приучается руководить своими спонтанными желаниями и устремлениями. Это в свою очередь возможно, когда ребенок становится личностью, имеющей свои принципы взаимодействия с окружающим его миром и собственные жизненные цели. С другой стороны, именно на реализацию такой индивидуальной цели и направлены усилия воли. Чем шире кругозор человека, тем, по мнению В.П. Вахтерова, «сложнее его душевная работа, но тем безошибочнее будет и принятое им решение». Таким образом, Василий Порфирьевич считал, что есть прямая связь между образованностью человека и его нравственным обликом.

Фактически выделив у нравственности две составляющие: собственно нравственные принципы и энергию воли, позволяющую эти принципы реализовать, – В.П. Вахтеров предлагал помочь ребенку в нравственном развитии, предложив ему «целесообразные упражнения воли». Такие упражнения, по убеждению педагога, формируют привычку, а привычки, в свою очередь, формируют поведение, умение преодолевать трудности и добиваться поставленной цели.

В этом смысле учебная деятельность должна, по мнению В.П. Вахтерова, быть организована таким образом, чтобы изучаемый материал представлял определенную трудность для ученика, но вместе с тем был для него посилен и никогда не приводил его в отчаянье. Это подразумевает, как сегодня становится очевидно, индивидуальный подход, предполагающий подбор для каждого ученика или групп учеников одного класса посильных заданий. Таким образом, преодолевая трудности и получая удовлетворение от решения задач, учебных ли, или касающихся отношений между людьми, ребенок, как считает Василий Порфирьевич, за несколько лет непрерывной работы способен «выработать стойкий характер человека, умеющего управлять собой, своим вниманием, своими действиями, своими наклонностями и стремлениями».

Задача же учителя в этой ситуации – поддерживать лучшие проявления в своем ученике, в частности, подкрепляя значимость его положительных поступков литературными примерами.

При всей внешней лапидарности этой схемы ее эффективность во многом зависит от мастерства учителя, от его готовности терпеливо наблюдать за детьми и думать о причинах детских поступков, а не о том, как эффектно и быстро пресечь любое нарушение внешней дисциплины. Здесь вдумчивый исследователь допускает, как кажется, некоторую наивность, предполагая, что «всякие наказания и награды, всякие баллы и экзамены мало-помалу отойдут в область печальных преданий». Хотя справедливости ради надо отметить, что обучение без отметок все же проникло в современную начальную школу и занимает в ней все больше места.

Для нас же значим еще один аспект, о котором пишет В.П. Вахтеров. Нравственность ребенка ярче всего проявляется в его общественных отношениях. Трудно согласиться с Василием Порфирьевичем, что такие отношения возникают только в школе и что любовь к ближнему или в другой трактовке общественное чувство проявляется лишь в ходе взаимодействия с одноклассниками. Здесь педагог явно недооценивает семейные традиции или исходит из предположения, что они чаще всего создают отрицательный для нравственного воспитания фон.

И самое главное, что развитие этих чувств, заложенных в ребенке, по мнению В.П. Вахтерова, с рождения, педагог определяет как «наиболее существенную задачу в нравственном воспитании». Необходимо не только примирить ребенка с самим собой, научив его владеть своими чувствами, желаниями и подчинять низшие интересы высшим, но и согласовать личные интересы с интересами общества. И здесь Василий Порфирьевич также предлагает включить механизм поддержки и воодушевления, которым должен владеть настоящий учитель. «Лучшими средствами пробудить эти симпатии ребенка к другим – это одарить его самого симпатией, быть внимательным к его маленьким жертвам, какие он приносит другим, не скрывать своей радости, когда в ребенке проявляются симпатические чувства к другим», – так проясняет свою позицию В.П. Вахтеров.

Отводя основную роль в нравственном воспитании учащихся учителю, Вахтеров утверждал, что педагог, в первую очередь, должен изучать своих воспитанников: их наклонности, интересы, способности. К решению проблемы нравственного воспитания Вахтеров подходил с позиции всестороннего изучения ребенка, позволяющего учителю получить полное знание о существенных чертах личности ученика, целостное представление о нем. Таким образом, Вахтеров обосновывал необходимость индивидуального подхода в воспитании. Этот новый, научный подход к изучению личности воспитанника обуславливал гуманистическую направленность процесса воспитания.

Идеал нравственного воспитания Вахтеров выводил из идеала общественного, потому что нравственность человека формируется на основе приспособления к общественному идеалу. Нравственное воспитание, по глубокому убеждению Вахтерова, состоит в том, чтобы, направляя развитие растущего человека, влияя на формирование способностей, на духовное совершенствование, создать наиболее благоприятные условия для его социального общежития, для приготовления к жизни в обществе на гуманно-демократических принципах.

Оригинальный педагогический мыслитель

Вахтеров верил в установление в России демократического государства. Педагог справедливо считал, что орудием борьбы за демократию является просвещение, в частности всеобщая грамотность народа и его нравственное воспитание. Он определял широкий круг реальных знаний, «последнее слово науки» для народа, отстаивал трудовое обучение, связанное с освоением наук.

В 1913 г. В.П. Вахтеров издает капитальную книгу **«Основы новой педагогики»**, сразу привлекшую внимание общественности. Педагог считал важным изучение личности школьника и знание его особенностей. В.П. Вахтеров проявил себя в этой работе как тонкий знаток психических и возрастных особенностей младших школьников. Определяющим в формировании и развитии личности ученый считал единство биологических и социальных начал воспитания и особо подчеркивал значение саморазвития, самовоспитания, собственной активности и самодеятельности, т. е. того, что в современной педагогике и психологии называется «Я-концепцией».

В.П. Вахтеров был, по сути, первым проповедником педагогики развития в России. Он новаторски поставил категорию «развитие» во главу не только обучения, но и воспитания. Фактически вслед за передовыми западными педагогами, выразителями идей нового воспитания, он провозгласил «Век ребенка», который приходил в Россию еще более тяжело и медленно, чем в Европу. В «Основах новой педагогики» Василий Порфирьевич писал: «То, что для биолога есть объективно наблюдаемый со стороны факт роста и развития, то с субъективной точки зрения есть стремление к развитию самого ребенка как думающей, чувствующей и хотящей личности».

Решительно выступая против телесных наказаний (их применение неоднократно приводило к громким по тем временам случаям самоубийств подростков), Василий Порфирьевич стал настоящим защитником детства. Он противостоял не только физическому, но и нравственному насилию, а также неоправданному насилию над сознанием ребенка. Следует признать, что объединение в одном лице педагога-гуманиста с методистом дало Василию Порфирьевичу возможность не только обсуждать вопрос о том, что такое обучение и воспитание, но и выработать точные рекомендации, как учить и воспитывать.

В данной связи он подробно в сравнительно-сопоставительном плане рассматривал два основных для его времени метода обучения: традиционный (дидактический) и эвристический[2] – и пришел к выводу, что в учительской практике необходимо их сочетание и варьирование.

При этом В.П. Вахтеров подробно обсуждал проблемы, которые встают перед учителем, использующим эвристический метод преподавания. Главная из них в том, что «чтобы с успехом пользоваться эвристическим методом, надо кроме предмета знать еще и детей, их силы и способности, а главное, надо умение руководить самостоятельными работами детей».

Описывая свою практику, Вахтеров дает пример введения игры в учебную деятельность. Это необычное и редкое по тем временам предложение. Оно исходит из убеждения Вахтерова, что обучение должно учитывать индивидуальные возможности ребенка и быть интересным для него. Именно поэтому он предлагал учителю комбинировать традиционную форму фронтальных классно-урочных занятий и эвристические методы преподавания, которые открывают возможность проблемного подхода, организации дискуссии. Ролевая игра,

[2] Эвристика (от *греч.* отыскиваю, открываю) – наука, изучающая продуктивное творческое мышление (эвристическая деятельность). – *Ред.*

которую, по сути, описывал Василий Порфирьевич, позволяет расширить учебную деятельность до образовательной. Фактически включив в нее, как бы сегодня сказали, компетентностный подход, хотя бы потому, что в ходе игры дети получали не только новые знания, но и новую социальную практику, обобщая свой небогатый опыт и знания с опытом и знанием учителя, систематизируя их.

Этот пример замечательно иллюстрирует подход В.П. Вахтерова к личности учителя. Он был твердо уверен, что педагог должен знать не только стадии и ход биологического развития ребенка, но, прежде всего, понимать, как в целом развивается детский организм. Василий Порфирьевич писал по этому поводу: «Педагогу нельзя ограничиться изучением воспитанника только с одной объективной, внешней стороны, только путем констатирования внешних факторов, как сделал бы это биолог; ему очень важно изучить воспитанника еще с субъективной, внутренней стороны, ибо его, прежде всего, интересует личность ребенка, его ум и сердце».

Тогда становится очевидна и одна из функций учителя, да и любого взрослого, который сталкивается с миром детства, если он не хочет остановиться только на книжном, научном представлении о ребенке, которое дают биология, антропология и даже психология. Эту функцию В.П. Вахтеров описывает так: «Следя за проявлениями ребенка, мы можем пользоваться ими как указаниями, в каком направлении нам действовать, какая функция стоит в данный момент на очереди и нуждается в упражнении и какая еще не обнаружилась».

Одна из глав его «Основ новой педагогики» целиком посвящена наблюдениям, в том числе за собственными детьми. Преодолев естественное умиление детством, Василий Порфирьевич ведет себя как настоящий ученый, с помощью приборов устанавливающий факты и с помощью наблюдений накапливающий информацию для дальнейшей интерпретации собранного фактического материала.

Он наблюдает за двигательной активностью и игрой, за развитием речи и любознательности, за изменением приоритетов детей в зависимости от пола и возраста. При этом Василий Порфирьевич искренне восхищается той продуманностью, с которой природа наделяет ребенка необходимыми для его развития спонтанными стремлениями. В данной связи характерно такое его суждение. «Стоит обратить внимание, как ребенок, ничего не подозревая ни о роли мышечной ткани в жизни, ни об условиях ее развития, самостоятельно поступает совершенно так, как если бы он в совершенстве изучил медицину и следовал ей в своем образе жизни», – напишет он в своих заметках о наблюдениях за детьми.

Конечно, на фоне современных знаний о ребенке и произошедших социальных изменений результаты его наблюдений могут показаться не слишком актуальными. Тем не менее, несомненно, если бы каждый учитель и даже родитель освоили технику наблюдения и могли бы ставить столь же простые и вместе с тем крайне показательные эксперименты, которые делал В.П. Вахтеров, это принесло бы несомненную пользу воспитанию ребенка.

Принципиальная опора на ребенка как на отправную точку исследований, впрочем, вовсе не означала, что Вахтеров пренебрегал научными знаниями о ребенке. Он подходил к современной ему науке критически, как следует подходить исследователю, понимающему, что не все истины еще открыты и установлены, но, одновременно с этим, настойчиво обращал своего читателя к новым научным открытиям, к современному научному знанию о ребенке.

Многим позже в исследованиях отечественных психологов подтвердилась еще одна ключевая идея, на которой настаивал В.П. Вахтеров. Развитие происходит только в ходе деятельности, и крайне важно, чтобы учителя и родители создавали условия для такой деятельности. Поясняя свою мысль, Вахтеров писал о двух категориях приемов и методов преподавания. К одной он относил «те приемы, когда учитель имеет в виду возбудить самодеятельность учащихся, дать толчок и пищу их творческим силам, когда он предлагает ученикам

материалы в известном расположении и ставит задачи, а до всего остального ученики доходят сами».

К другой же категории Василий Порфирьевич относил дидактическую, объяснительную и во многом догматическую методику обучения. Она предполагает запоминание готовых знаний в словесной интерпретации учителя. В рамках этого метода учитель готовит своего питомца исключительно к сдаче экзамена, к тому, чтобы он на время удержал в своей памяти то, что можно безболезненно забыть после ответа экзаменатору и что не затрагивает ни ум, ни душу ребенка.

Педагог-гуманист находил такую практику «бездетной», а поэтому противоестественной. В качестве негативных последствий пренебрежительного отношения к личности ребенка, которая царит в такой методике, Василий Порфирьевич называл «школьное тупоумие», «умственное рабство», которое даже из одаренного ребенка способно сделать «умственного тупицу» и прививает ему отвращение к обучению. Крайне неприятным побочным эффектом такого учебного процесса становится и нарушение здоровья ребенка как следствие его физической пассивности и стрессов, порожденных страхом вызвать неудовольствие учителя.

Однако опасность дидактического метода обучения В.П. Вахтеров видел не только в том, что в результате ребенок остается невеждой, но и в крайне опасном воспитательном и социальном эффекте. По его мнению, такой метод ведет к выращиванию «идеального раба», человека, «слепо, не рассуждая, подчиняющегося всякому, кто покажется ему авторитетом, человека с атрофированными способностями наблюдать, классифицировать, сравнивать, обобщать, делать выводы, находить причинную связь между явлениями». В этом смысле вопрос о формах и методах обучения становится ключевым, задающим результат всего педагогического процесса.

Крупный дидактик и методист

В данной связи симптоматично, что В.П. Вахтеров также создатель целостной личностно ориентированной дидактической системы, которую он охарактеризовал в своей работе **«Предметный метод обучения»**. В центре этой системы находится личность ребенка. А компоненты дидактической системы (содержание образования, методы и средства обучения и воспитания, организационные формы, деятельность преподавателя, деятельность ученика) подчинены ее гуманистической цели – гармоничному развитию личности растущего человека.

Развитие В.П. Вахтеров рассматривал как комплексную задачу, включающую в себя совершенствование совокупности качеств личности (ума, воли, чувств), нравственное, эстетическое, трудовое воспитание и др. Данное направление ученый называл «эволюционной педагогикой». Подчеркивая актуальность идей гуманистической педагогики, Вахтеров сформулировал главный принцип гуманистического подхода к воспитанию – уважение к ребенку, предоставление ему возможности свободного, нормального развития, недопустимость средств воспитания, унижающих человеческое достоинство, травмирующих психику ребенка. В силу этого он призывал учителей, родителей уважать человека в ребенке, не оскорблять его достоинство, деликатно относиться к его чувствам.

Научный подход позволил Вахтерову рассмотреть данную проблему в широком ракурсе развития ребенка. «Даже орфографию слов, – пишет Василий Порфирьевич, – мы запоминаем не только благодаря зрительной памяти, но также и памяти слуховой и еще больше благодаря памяти движения рта и движения руки, памяти моторной, памяти произношения и памяти графической». Из этого примера В.П. Вахтеров заключал, что обучение должно быть предметным, т. е. не должно ограничиваться только визуальным знакомством с тем, что изучается детьми. Василий Порфирьевич предлагал впустить мир, во всех его красках и ощущениях, в обучающую деятельность.

Этот подход исповедовали и Л.Н. Толстой в своей яснополянской школе, и тогда никому не известный калужский учитель К.Э. Циолковский, проводящий со своими воспитанниками эксперименты по физике и другим предметам не в школьных классах, а на природе.

Василий Порфирьевич был менее радикален. Но горячо доказывал, что лучше один раз увидеть и пощупать предмет, о котором рассказывает учитель, чем прослушать даже очень образный рассказ о нем. Каков же результат предметного метода обучения? В доказательство его эффективности Василий Порфирьевич проводил остроумный эксперимент, который показывал, что иллюстрированный картинками рассказ дети запоминают лучше неиллюстрированного, но еще лучше они помнят рассказ учителя, сопровожденный опытами.

Главное же достоинство предметного метода, по его убеждению, заключалось в другом. У детей формируются наблюдательность, любовь к исследованиям и самостоятельность в суждениях, умение не подчиняться слепо даже общепризнанному авторитету. Другими словами, можно судить о развитии у детей самостоятельного мышления, стремления исследовать и проверять все явления окружающей их жизни. По мнению Василия Порфирьевича, в своих исследованиях дети учатся не поддаваться собственным эмоциям и делать свое наблюдение «выжидательным». К такому наблюдению дети чаще всего специально готовятся, тщательно определяя его объект, который становится проявлением их индивидуального интереса к миру, результатом их личного выбора.

По сути, В.П. Вахтеров показал, что разные методики преподавания дают не только неодинаковый эффект обучения, но и разный социальный и воспитательный эффект. Можно утверждать, что в его понимании воспитание и обучение связаны между собой именно через

развитие. В.П. Вахтеров выделял три важных составляющих, оказывающих влияние на развитие: наследственность, условия, окружающие ребенка, и собственная активность и деятельность детей. Педагог-гуманист жестко противостоял желанию некоторой части педагогов заглушить эту активность, не дать ей реализоваться, обложив ребенка запретами, как волка флажками.

Внешне Василий Порфирьевич отделял обучение и воспитание и даже, как отмечалось выше, посвятил отдельную работу нравственному воспитанию. Но если внимательно вчитаться в эту книгу, то речь в ней идет не столько о воспитании у детей нравственности, сколько о развитии у них воли, внимания, умения владеть собой и об искусстве выстраивания отношений взаимоуважения между учителем и учеником. Важно, что в этих отношениях уважение к учителю и желание прислушиваться к его мнению основано на истинном авторитете педагога, а не авторитете его статуса.

В.П. Вахтеров проводил четкую границу между воспитанностью и дисциплинированным поведением. По его мнению, даже если дисциплина достигнута, она ничего не говорит о степени воспитанности детей. В соответствии с этим представлением В.П. Вахтеров выделял два типа учителя.

Первый – учитель-надзиратель, который «вынужден будет постоянно усиливать меры наказания и может вполне естественно дойти под конец до системы внушений подзатыльниками». Такой учитель не только не достигает воспитательных целей, но развивает у детей отвращение как минимум к себе и своему предмету, а как максимум – к школе и любым умственным занятиям.

Второй учитель – учитель-воспитатель. Он, как замечает Василий Порфирьевич, «путем целесообразной педагогической системы разовьет в детях силу внимания, заставит их полюбить умственный труд, заинтересует их знаниями».

Очевидно, что под воспитанием В.П. Вахтеров понимал не насилие над личностью ребенка, а привитие ему образцов культуры, помогающей жить в обществе. В этом процессе для Василия Порфирьевича главное то, что ребенок учится «справляться с аффектами, обуздывать свои маленькие страстишки, владеть собой».

И здесь, верный своей практической направленности, он не может не дать чисто методических советов. Но, прежде всего, педагог-гуманист определяет свою позицию и отделяет ее не только от подходов сторонников палочной дисциплины, но и от сторонников свободного воспитания, вступая в прямую полемику с Л.Н. Толстым. Он не может согласиться с ним в том, что ребенок изначально идеален и только общество портит его. Василий Порфирьевич, признавая многие хорошие качества, заложенные в детях, тем не менее считал, что в них «есть и дурные инстинкты маленьких варваров, скверные привычки», которые могут развиться, если ребенок получает полную, ничем не ограниченную свободу.

Но есть и позиция, в которой В.П. Вахтеров, безусловно, разделяет взгляды сторонников свободного воспитания, предполагая, что наилучшим средством поддержания дисциплины являются интерес детей к занятиям, их любовь к школе, их участие в установлении школьных порядков и правил. Василий Порфирьевич предлагал создать условия для проявления этих качеств и развивать их различными способами прямого и косвенного воздействия на детей.

В воспитании Вахтеров уделяет значительное внимание личному примеру, который предлагает ребенку учитель. Прежде всего, он разделяет позицию немецкого педагога А. Дистервега, считавшего, что «учитель служит для учеников». Эта идея актуальна и сегодня. То, как она интерпретируется в конкретном образовательном учреждении, куда попадают дети, показывает ребенку, что для чего существует. Школа для него или он для школы, а в будущем государство для него или он для государства, которое воспринимает его как винтик системы, обслуживающей только саму себя.

Итак, каким же видит Вахтеров учителя? По его мнению: «Он полон внимания к нуждам детей и сострадания к несчастным; дети видят это, и сами делаются добрее, вежливее, деликатнее. Он мягок, человечен в обращении с детьми, питает отвращение к жестоким мерам – и дети невольно заражаются его примером». В противовес известной пословице педагог считает, что заразителен не только дурной пример. По мнению Василия Порфирьевича, если учитель «трудолюбив, аккуратен в исполнении своих обязанностей – и дети подражают ему». Хотя дурной пример учителя, а такое педагог также допускает, не менее заразителен. «Его леность сделает ленивыми и учеников, его манкировки отразятся и на манкировках класса; его неумение владеть собой, его раздражительность передадутся и ученикам», – пишет В.П. Вахтеров. Итак, пример учителя, арсенал воздействий, которым он владеет, играет, по мнению педагога-гуманиста, решающую роль в воспитании.

Но прежде чем обсуждать эти воздействия, необходимо отметить еще один аспект, на котором остановился В.П. Вахтеров. Он внешне не связан с нравственным воспитанием, но сегодня приобретает особую актуальность, – религиозное воспитание. К данной теме Василий Порфирьевич обращается еще в 1906 г. Затем в ряде своих последующих работ он настойчиво проводил мысль о несовместимости науки и религии, убедительно показывая, что изучение Закона Божия занимает в школе слишком большое место.

Так, в работе **«Спорные вопросы образования»** он высказывается на этот счет достаточно резко: «Если бы клерикализм только мог, он атрофировал бы в людях способности к научным исследованиям, экспериментам, к критике, он оставил бы людям только способность верить и повиноваться».

В.П. Вахтеров предлагал учителю терпеливую и тонкую работу, в которой нет места догматическому подходу. Свой анализ он начинал с обсуждения предупредительных мер, относя к ним фактически атмосферу, царящую в школе и конкретном классном коллективе. Несомненно, что атмосфера страха и давления на ребенка, школа, избравшая главным побудителем к действию наказание, не может получить одобрения со стороны В.П. Вахтерова. Он писал: «Вызывая в детях страх, учитель подавляет их силы, отнимает у них самую возможность исполнить его требования».

Большое, даже «решающее» значение, по мнению Василия Порфирьевича, имеет организация классных занятий. Они не должны быть длинны и утомительны для детей. Во времена Вахтерова не было понятия «здоровьесберегающие технологии», но, по сути, именно за сбережение физического и психического здоровья воспитанников и выступал Василий Порфирьевич.

Конечно, это предварительные условия, которые зависят не всегда и не только от учителя. Но есть и то, что зависит исключительно от педагога и что В.П. Вахтеров ставил во главу угла, – это авторитет учителя. Современная психология подтверждает, что дети хотят быть любимыми и готовы из одной этой любви пойти на некоторые жертвы. Только вот как добиться этой любви? В.П. Вахтеров дает ответ на этот судьбоносный вопрос. «Есть только одно средство, и другого никакого нет, – замечает педагог, – это самому любить их деятельной любовью». Такая любовь, по мнению В.П. Вахтерова, вдохновляет, воодушевляет детей, заставляет их стремиться подражать любимому учителю и не делать поступков, которые могут его огорчить.

Однако этот на первый взгляд простой совет в духе педагогики Л.Н. Толстого не может быть полным и исчерпывающим для Василия Порфирьевича, и он добавляет к нему существенный штрих. Недостаточно воодушевить детей на хорошие поступки, важно, чтобы они стали для ребенка органичными, в конце концов, осознанными, а для этого простого подражания учителю мало.

По убеждению педагога, это может произойти только в ходе самовоспитания. Тогда задача учителя заключается в том, чтобы вывести ребенка на путь к самому себе, на дорогу,

открывающую ему возможность к самосовершенствованию. Здесь у учителя, по мнению В.П. Вахтерова, имеются два мощных помощника. Один из них – поддержка своего ученика, которая выражается в нескрываемой радости учителя за те хорошие поступки, которые ученик совершает. Второй помощник – это литература, рассказывающая о людях «труда и энергии, о борьбе и жертвах, принесенных ими для осуществления заветных целей».

Таким образом, можно констатировать, что, по убеждению В.П. Вахтерова, школа должна стать не только и не столько переносчиком знания, сколько носителем всего лучшего, что создано в человеческой культуре. Она должна побуждать ребенка к развитию как интеллектуальному, так и нравственному, опираясь на его потенциал и заложенные в нем природные силы. Школа призвана избегать давления и не вызывать страха и отвращения, а терпеливо и уважительно прививать ребенку интерес к знаниям и другим людям, способность и умение анализировать происходящее вокруг и вырабатывать осмысленные оценки и суждения.

Центральной фигурой этого процесса, как считал Василий Порфирьевич, является учитель, подготовленный профессионально и деятельно любящий детей.

Основы новой педагогики

К читателю

Последнее десятилетие поставило пред нами несколько крупнейших исторических задач, и мы не выдержали экзамена. У нас не оказалось людей, стоящих на высоте предъявленных к ним требований. Мы оказались умственными и нравственными банкротами. У нас оказалось очень мало людей, соответствовавших историческому моменту. Это не должно удивлять нас, потому что при нашем воспитании и условиях жизни и не могло вырасти ничего лучшего.

Но это побуждает нас с наибольшей серьезностью отнестись к вопросам образования и воспитания поколений, идущих нам на смену. Если мы сами не выдержали экзамена и оказались плохими и несчастливыми, то пусть же будут хорошими и счастливыми наши дети. Никто не придет на помощь народу, если он сам не в силах помочь себе, если он сам не в состоянии взять свою судьбу в собственные руки. Но чтобы стать хорошим хозяином своей участи, недостаточно ходить на помочах званых и незваных вождей, надо самому иметь просвещенный ум, реальные знания, обладать творческими силами и общественными стремлениями и действовать самостоятельно. А для этого необходимо хорошее образование и воспитание.

Правда, путь воспитания и образования очень медленный, и кто бы из нас не предпочел более быстрого. Но работа на поприще просвещения никакой другой прогрессивной работе помешать не может. Напротив, если люди, предпочитающие более быстрые пути, встретятся с непреодолимыми препятствиями, у них останется надежда на будущее, на молодежь, воспитанную нами и лучше нас приспособленную к жизненной борьбе.

Наша вера в то, что воспитание и образование в состоянии вывести нас на светлую и прямую дорогу, подкрепляется еще талантливостью нашего народа. Несмотря на то что условия для развития таланта у нас беспримерно тяжелые, мы имели такого ученого, как Ломоносов, на целый век опередившего тогдашнюю науку, а позже – Менделеева; мы имели такого государственного деятеля, как Сперанский, таких публицистов, как Белинский, Чернышевский, Добролюбов, таких поэтов, как Пушкин, Лермонтов, Шевченко, таких писателей, как Толстой, Тургенев, Чехов, Горький, таких художников, как Репин и Богданов-Бель-

ский, таких композиторов, как Глинка, Чайковский, Мусоргский, таких изобретателей, как Яблочков, и пр.

Но ведь при наших условиях мог пробиться наружу, быть может, только один промилль из всей народной массы. У нас мало школ, мало библиотек, мало музеев, аудиторий и вообще просветительных учреждений. Наши школы и бедны, и неудовлетворительны. А педагогическая часть их переживает кризис. Даже дети, имеющие возможность окончить полный курс в средней школе, получают до отчаяния мало в смысле развития и знаний, не говоря уже о воспитании. И на приобретение этих, иногда очень сомнительных знаний затрачивается огромное количество времени и труда. Наши методы и приемы преподавания нуждаются в серьезных улучшениях. Трещат под напором критики школьные планы, программы, состав учебного курса, экзамены и весь строй учебного дела. Сама теория воспитания нуждается в коренном пересмотре.

Современная педагогика представляет собою поле брани, где ведут борьбу самые разнообразные цели воспитания и обучения, различные методы и системы, разные программы. В современной педагогике нет основы, которая выражала бы общую идею и дух нашего времени. В ней все бессистемно, бессвязно, разбросанно, противоречиво. Все наши методы и приемы обучения и воспитания носят характер случайности. Это какие-то клочки и отрывки, которые еще предстоит связать во что-то единое и целое. Словно кто разорвал педагогику на отдельные мелкие части. И чтобы внести какой-нибудь порядок в эту область, все отдельные части, из которых слагается теория педагогики, должны быть объединены в одном общем синтезе. Необходим широкий принцип, всеобъемлющий и связующий все частные цели, методы и материалы; нужно начало, которое объединяло бы и организовало бы и в мыслях, и в действительности, и в теории, и в практике всю совокупность разнообразных элементов педагогики.

Конечно, в этой области необходимо и расчленение, нужен и анализ, и притом самый кропотливый и тщательный; но столько же необходим и обобщающий синтез. Самое подробное изложение каждой из этих частей не будет иметь полной цены до тех пор, пока все эти элементы не будут приведены в связь, которая одна в состоянии дать надлежащее освещение целому и поставить каждый элемент на принадлежащее ему место. Только тогда педагогика перестанет быть хаотической грудой, беспорядочным смешением рецептов, отдельных целей и заданий и получит характер стройного, организованного целого. Только тогда мы будем знать, что к чему. Только тогда все элементы улягутся в голове педагога в одну организованную систему, в стройном порядке, по определенному плану – каждая часть на своем месте и в зависимости от других частей и от всего целого. Только тогда мы будем ограждены от вредного влияния односторонних и узких воззрений на наши задачи и нашу деятельность. Только тогда мы в состоянии будем отличать важное от неважного, существенное и основное от случайного, главное и коренное от мелкого и частного.

У нас очень большой запас фактов, наблюдений, рецептов, но нет общей, объединяющей точки зрения. Никогда еще педагогика не располагала такими богатейшими материалами, как теперь; но зато никогда она так не нуждалась в одном общем синтезе всех этих материалов. Старые принципы потеряли свою силу и господствующее положение, а новые принципы еще не завоевали широкого признания.

Первобытный человек и современный дикарь ограничивают роль воспитания только заботами о том, чтобы дети были сыты, целы и невредимы да переняли от родителей приемы добывания средств к жизни и те несложные искусства (пение и танцы), которые диктовались обычаями народа. Отличительная черта этого воспитания – консерватизм и застой. Жить так, как жили отцы и деды; воспитывать так, как воспитывались деды и прадеды, – вот главная основа такого воспитания. Этой системе воспитания нельзя отказать в цельности; но мы уже не можем ограничиться такой примитивной точкой зрения. Мы считаем необходимым

передать будущим поколениям и нашу цивилизацию, и нашу довольно сложную культуру, сделать их наследниками всего нашего культурного богатства.

Темп развития стал бесконечно быстрее. Важно, чтобы у воспитанника развивались не те инстинкты и наклонности, которые были приналажены к древним условиям, в каких жили его предки, а те, какие соответствуют современным условиям жизни. А современная среда изменяется быстро. Нетрудна была задача воспитателей в старину, когда формы жизни были прочны, затверделы. Домострой оставался единственным регулятором жизни в продолжение нескольких поколений. Не надо было приспособлять свои мозги, свои мысли, свое поведение к новым условиям. Не то теперь. Жизнь движется быстро, и те привычки, которые еще поколение тому назад соответствовали духу времени, теперь устарели. И некоторые из тех инстинктов и наклонностей, которые приветствовали бы в детях наши отцы, мы будем рассматривать как дефекты.

Очевидно, что современное воспитание не может быть основано на безусловном доверии к наследственности каждого ребенка. Преклоняясь перед общими законами природы и ставя их во главу угла, современное воспитание не может забывать и о дефектах природы ребенка.

Исходя из того положения, что врожденные свойства человека не имеют никаких дефектов, основывали воспитание на началах индивидуализма. Педагоги этого направления требовали, чтобы естественным природным наклонностям ребенка была предоставлена полная свобода, утверждая, что не следует стеснять воли ребенка, что ребенок должен быть изолирован от общества, которое дает ложное направление, и, руководимый идеальным педагогом, он должен воспитываться лишь под влиянием природы, что надо воспитывать человека, а не гражданина, так как «одновременно воспитать того и другого невозможно».

Если все природные инстинкты и наклонности ребенка безусловно хороши, то дело воспитателя сводится лишь к тому, чтобы следить за вкусами, природными наклонностями и страстями ребенка и затем удовлетворять и развивать их все без всякой критики, без всякого сомнения в их законности; а чтобы люди и общество, назначение которых сводится будто бы к тому, чтобы искажать природу, не портили детей, надо удалить их от людей, обречь их на затворничество. Ведь общежития и города, по мнению Руссо, это могилы для человеческого рода, а дыхание человека фатально для его ближних.

Но, несмотря на стройность такой системы, она не могла бы иметь теперь успеха, потому что человек живет в обществе и роль личности в жизни, по современным понятиям, не настолько громадна, чтобы можно было не сообразоваться с интересами и требованиями общества. Человек – общественное животное, и, как только он входит в общество себе подобных (а иначе в наше время жить нельзя), он должен подчиняться известным правилам общежития, определенному кодексу законов и морали, войти в известные закономерные отношения с другими людьми.

Нет, современный педагог не удалит ребенка от людей, хотя и будет всемерно заботиться о том, чтобы не была подавлена личность воспитанника. И сейчас прогрессивная педагогика признает, что ни в природе, ни в обществе нет и не должно быть такой цели, по отношению к которой ребенок был бы только средством. Он сам для себя служит целью. Все его нормальные стремления должны быть удовлетворены и развиваемы, но мы хорошо знаем, что человек будет не полным существом, если он, воспитанный вне общества, будет лишен тех качеств, которые делают его общественным человеком.

Современный педагог думает совершенно обратно тому, как думал Руссо. Последний полагал, что только первобытный человек был полной единицей, а человек, живущий в обществе, есть дробь. А теперь думают, что человек, воспитанный в лесу, без людей (такие случаи бывали и занесены в историю педагогики), есть действительно дробь, нуждающаяся в развитии общественности, чтобы стать полной единицей.

Психология доказала, что внутри нас есть инстинкты и стремления, толкающие нас навстречу себе подобным. Сама нравственность сводится к общественным стремлениям и поступкам. Если бы люди были одиночками и не встречались друг с другом, не было бы самого понятия о морали. При мощном содействии этих стремлений мы объединяемся в союзы и другие организации. Эти общественные инстинкты и стремления и есть тот цемент, который связывает людей в целые общества. Еще на заре человеческой жизни социальные чувства объединяли первобытных людей в общества, и только благодаря общественным союзам эти люди вышли победителями в борьбе со зверями и природой, только благодаря им создан язык. Все значение человеческого слова сводится лишь к тому, что это лучшее средство для сношений членов общества между собой. Общество – вот основа, на которой построено слово, а следовательно, и вся литература, вся техника, все искусство, вся наука, вся культура.

Еще чаще делались попытки построить воспитание на совершенно противоположных началах, когда интересы личности всецело приносились в жертву целого, когда общество и его интересы были единственной целью, а личность рассматривалась как средство к осуществлению общественного блага. Но эти попытки имели слишком хорошо известные печальные последствия.

История педагогики полна примерами, как во имя то кастовых, то партийных интересов, то во имя процветания каких-либо признанных священными учреждений порабощалась человеческая личность и воспитание имело целью полнейшее угнетение личности ребенка. Наиболее яркий пример представляет Спарта, где детей, не обещавших быть угодными для службы государству, бросали со скалы. Другими примерами служат Египет, Индия, дореформенный Китай, дореформенный мусульманский мир и Средние века в Европе.

Здесь общим правилом было приготовить посредством воспитания стадо послушных слуг для той касты или класса, чьи интересы отождествлялись с интересами целого. На ребенка смотрели, как теперь смотрят только на бездушный материал, из которого, по данному свыше заданию, полагалось вылепить строго определенные формы. Обучение было дрессировкой, направленной не к развитию ребенка, а к изготовлению из него нужного или для трона, или для алтаря, или для армии – слепого орудия.

Вредные результаты такого воспитания давно уже обратили внимание прогрессивных педагогов, и история педагогики в сущности представляет собою все усиливающийся из века в век протест против такого насилия над личностью ребенка. И в наше время, напротив, думают, что само общество несовершенно, если оно мешает нормальному развитию хотя бы одного из его членов. Само общество является, по этой версии, не целью, а средством для развития личности. И воспитывать в детях общественные стремления немыслимо без изучения личных детских наклонностей; а изучив их, следует идти навстречу постепенно просыпающимся нормальным детским интересам и стремлениям, удовлетворить и содействовать их правильному развитию. С тех пор, как педагоги начали изучать детей, стало невозможно отрицать необходимость индивидуализировать воспитание.

Одни из детей обладают повышенной чувствительностью, а другие – пониженной; и очевидно, воспитательные воздействия учителя на тех и других не могут быть одинаковыми. Вот почему учителю необходимо определить, кто из детей принадлежит к одному типу и кто – к другому.

У одних из детей преобладает зрительная память (они хорошо помнят лишь то, что видят), у других – слуховая память (помнят особенно хорошо то, что слышат), у третьих – моторная память речи (помнят то, что говорят сами), моторная память письма (помнят то, что сами напишут) и т. д. Одни из учеников обладают прочной (твердой) памятью (хорошо и долго помнят), а другие – слабой (легко забывают). Одни из учеников обладают обширной памятью (могут сразу много схватить и запомнить), а другие – ограниченной. Одни из

детей хорошо запоминают числа, другие – стихи, у одних преобладает предметная память, а у других – словесная. Одни обладают обширным лексиконом слов, а другие – более ограниченным. Понятно, что учитель не может успешно бороться с недостатками того или другого ученика, если не знает свойств его памяти.

Не меньшую разницу представляют дети и в деле сообразительности. Одни из детей соображают быстро, а другие – медленно; у одних при данном слове или фразе возникает много ассоциаций, а у других – мало; у одних преобладают ассоциации по сходству, у других – по смежности, у третьих – связи по причине и следствию; у одних преобладают ассоциации из области сказок, либо путешествий, либо рассказов о животных, у других – ассоциации из мира игр и удовольствий, у третьих – религиозные представления и т. д.

Когда детям дают какое-нибудь описание, то получается несколько основных типов описаний. Французский психолог А. Бине, предлагавший детям описать картину на тему басни «Садовник и его дети», насчитывает четыре типа.

Тип *описательный*, когда дети ограничиваются простой передачей того, что они видят, без всяких объяснений.

Тип *наблюдательный*, когда дети старались дать свое толкование увиденному, осмыслить и объяснить описываемые образы.

Тип *эмоциональный*, когда ученики останавливаются на своих настроениях и чувствах, вызванных описываемыми явлениями.

Тип *эрудитов*, когда ученики описывают не то, что видят, а то, что помнят из прочитанного.

Это деление на типы до известной степени облегчает задачу воспитания. Без него каждый ребенок представлял бы своего рода unicum и получилась бы необыкновенная раздробленность и бесчисленное множество воспитательных систем. Когда получается столько систем, сколько людей на свете, то пришлось бы отказаться от возможности воспитывать. В действительности, однако, дети могут быть разделены на известное число типов. А потому и самая индивидуализация воспитания может быть приурочена к немногим типам детей…

Этот беглый обзор наиболее характерных течений в области педагогики показывает, что в прошлом не было ни одной системы, которую мы, располагая более солидными знаниями человеческой природы и жизни, руководясь идеалами, неизвестными прежним векам, в наше время могли бы принять без всяких оговорок. Не то теперь состояние умов, не такова современная, поразительно сложная жизнь; много новых удивительных завоеваний сделал человеческий разум.

Но из того же обзора мы видим, что в прошлом педагогики при всех его недостатках было одно достоинство, которого нам недостает. Это – единство. Каждая из рассмотренных нами систем представляла нечто цельное, гармоническое, единое, стильное, согласованное во всех своих частях и в связи с целым. Мы считаем это качество необыкновенно ценным. Если спартанцы, поставившие перед собою идеал, не согласованный с природой человека и потому, казалось бы, недостижимый, все же достигли этого идеала, то лишь потому, что их система воспитания отличалась цельностью и единством.

Занимаясь много лет практически и теоретически образованием и воспитанием, я сначала интересовался отдельными, частными вопросами по народному образованию – главным образом теми, какие выдвигала на очередь текущая жизнь. Но мне всегда представлялось существенно важным все отдельные вопросы, все части педагогики связать в одно целое. Попытки, предпринятые в этом направлении, не удовлетворяли меня, пока я не пришел к убеждению, что все отдельные элементы педагогики удобнее всего объединяются идеей развития, понимания этой теории в самом широком смысле этого слова – и как развитие индивидуума, и как биологическое развитие рода, и как исторический процесс, и, при-

чем, главное значение для педагога имеет развитие личности воспитанника. Я с успехом пользовался этой связью для собственного обихода.

Эволюция в мире животных и растений, прогресс в жизни человечества, рост и развитие человеческой особи – все это явления одного порядка; между ними большая аналогия и тесная связь. Прогресс человечества является продолжением эволюции животного мира, а человеческая особь в своем развитии повторяет вкратце развитие рода, и все вместе может быть объединено в одной идее развития.

Как известно, были попытки построить педагогику на отдельных элементах учения о развитии. Такова, например, педагогика, построенная на теории эпох. Но критика легко открыла ошибки в таких педагогических теориях. Нам кажется, однако, что этих ошибок легко было бы избежать, если бы педагогика пользовалась идеей развития в ее целом, не пренебрегая ни учением об эволюции животного мира, ни историей прогрессивного развития человечества и особенно учением о развитии отдельной человеческой особи, и дополняя все это указаниями практики, экспериментами и историей развития самой педагогики.

Мы говорим здесь о научном изучении развития ребенка. Для этого ребенок должен быть изучен и в биологическом и в психологическом отношении, и притом в самом процессе его развития. Это должно быть изучение динамическое, а не только статическое. К счастью, мы живем в такие времена, когда изучение ребенка является делом не только педагогов, но и врачей, и биологов, и антропологов, и филологов, и даже археологов. Психолог изучает ребенка, чтобы на простейших проявлениях детской психики легче понять и психику вообще; антрополог – чтобы найти в развитии ребенка указания и намеки на развитие всего человечества; археолог – чтобы в изделиях и рисунках ребенка найти аналогии с археологическими находками; филолог – чтобы в развитии детской души уловить законы развития языка. А педагог, пользуясь своими наблюдениями, может присоединить к ним результаты работ и психологов, и антропологов, и биологов, с тем чтобы сообразовать с законами развития ребенка его воспитание, смену методов и материалов для его образования, по мере возрастания своего воспитанника.

Но новая педагогика, по нашему мнению, должна дополнить идею развития еще субъективным элементом, которого эволюционной теории недостает. Современное учение о развитии создано, главным образом, биологами. Биолог же изучает процесс развития как внешний объект для наблюдений и опытов, совершенно независимый от тех внутренних, душевных переживаний, какие испытывает сам развивающийся субъект. Иначе не может и не должен поступать биолог, как и все, имеющие дело с природой и ее законами. Ему нет дела до того, как процесс развития какого-нибудь индивидуума отражается в психике самого субъекта. Биолог имеет дело только с объективными признаками развития, только с теми, какие могут быть наблюдаемы посторонним лицом. Ему нет дела до субъективных признаков развития – тех, какие чувствуются самой развивающейся личностью. Биолог рассматривает развитие независимо от сознания, чувства и воли развивающегося субъекта.

Совсем в другом положении находится педагог. Педагог имеет дело с развитием человека не только в физическом, но и в умственном и в нравственном отношении, а в этой области кроме физико-химических методов необходимо пользоваться еще психологическими наблюдениями и самонаблюдениями. Для педагога важно не только то, как идет развитие ребенка с точки зрения постороннего наблюдателя, но для педагога важно еще и то, что именно соответствует этому процессу в душе ребенка, какими чувствами, усилиями воли, желаниями проявляется, а быть может, и вызывается процесс развития внутри самого ребенка, в области его сознания и чувства, равно как и в смутной области, стоящей на границе безотчетного, где только чуть-чуть брезжит сознание.

Педагог регистрирует не только рост и развитие детей, но еще и смену их интересов, чувств и т. д. Для педагога ребенок не только предмет познания, но еще и личность, чувству-

ющая и переживающая процессы своего развития. Педагогу нельзя ограничиться изучением воспитанника только с одной объективной, внешней стороны, только путем констатирования внешних фактов, как сделал бы это биолог; ему очень важно изучить воспитанника еще с субъективной, внутренней стороны, ибо его, прежде всего, интересует личность ребенка, его ум и сердце. Педагог, ограничивающийся только одной биологической теорией развития, был бы похож на фотографа, снимающего ежедневно одних и тех же детей для того, чтобы изобразить в кинематографе, как растет ребенок. Фотографу нет никакого дела до психики ребенка. Педагога же интересует не только развитие организма, но еще и душевные силы ребенка.

Вот почему, когда мы пришли к выводу, что идея развития может служить лучшим объединяющим началом для современной педагогики, перед нами сейчас же предстала задача найти в субъективной, внутренней, душевной жизни ребенка то, что именно соответствует процессу развития, который объективно, как внешнее явление природы, трактуется биологией. Только при этом условии идея развития могла бы стать объединяющим и руководящим принципом в педагогике. Быть может, именно отсутствием такого параллелизма объясняется то, что, несмотря на массу работ, посвященных изучению ребенка с точки зрения эволюционной теории, у нас и до сих пор нет выдержанной и законченной эволюционной педагогики.

Мы думаем, что эта искомая параллель есть стремление самого ребенка к развитию. То, что для биолога есть объективно наблюдаемый со стороны факт роста и развития, то с субъективной точки зрения есть стремление к развитию самого ребенка как думающей, чувствующей и хотящей личности.

Много теорий было предложено для объяснения того, что такое интерес ребенка. С нашей точки зрения, интерес – это прямое выражение стремления к развитию тех функций, до которых дошла очередь. Ребенка более интересует музыка – значит, проснулись его музыкальные способности и властно требуют своего развития. Ребенок приходит в восторг, изображая в лицах прослушанную им пьесу, – значит, наступила очередь для развития сценических способностей. То же надо сказать об увлечении рисованием, сочинениями сказок, рассказов, стихов, об увлечении всеми видами спорта.

Существует целая литература для объяснения того, что такое чувства удовольствия и страдания. С нашей точки зрения, это будут простые показатели, отвечает ли данное переживание стремлению ребенка к развитию или не отвечает и даже вредит ему. Если ребенку доставляет большое наслаждение слушать рассказ или самому сочинять сказочку, то это приятное чувство служит сигналом, что данное занятие вполне удовлетворяет стремлению к развитию пробудившегося воображения ребенка. Если ребенок испытывает скуку и страдание, когда его заставляют учить спряжения латинских глаголов, это значит, что такой урок совсем неблагоприятен для упражнения тех функций, к развитию которых ребенок стремится сейчас.

Можно различно трактовать так называемые господствующие стремления. С защищаемой же нами точки зрения господствующие стремления – это те этапы, через которые на протяжении человеческой жизни проходит стремление к развитию. «Всякому овощу свое время» – эта пословица применяется как нельзя лучше к данным случаям. Господствующим стремлением ребенка может быть спорт, затем быть может музыка, далее быть может живопись, быть может сцена, стихи, ораторское искусство и, наконец, быть может наука или общественная деятельность – все это отдельные вехи на том пути, по которому ведет человека его стремление к развитию.

Много объяснения предложено было тому явлению, которое называют подражанием. Но ведь ребенок подражает не всему, что он видит. Чем руководствуется он, выбирая для подражания одно и игнорируя другое? По нашему мнению, и в данном случае играет руко-

водящую роль то же самое стремление к развитию. Ребенок выбирает для подражания лишь то, что находится в благоприятном отношении к упражнению тех функций, развитие которых стоит на очереди в данный момент.

Без этого стремления ни один инстинкт, ни одна наклонность не упражнялись бы и не развивались, не приспособлялись бы к современной среде. Без него все врожденные инстинкты и наклонности не пошли бы дальше автоматических механизмов и остались бы в том самом виде, в каком они явились на свет Божий вместе с ребенком. Благодаря же стремлению к развитию они путем упражнений развиваются в том направлении, в каком подсказывает окружающая их среда. И благо человеку, у которого это стремление остается в полной силе до самой глубокой старости.

Мы видим проявление стремления к развитию и в сознательных усилиях юноши обогатить себя знаниями, увеличить свои умственные силы, стать нравственнее, и в стремлении детей к дружбе и к обществу себе подобных, в их желаниях делать самим, без посторонней помощи, что они могут, в их любви к подражанию, к выражению образов либо рисунком, либо словом, либо действием. То же стремление к развитию проявляется в болтовне детей, в их играх и забавах, служащих для развития самых разнообразных физических и душевных способностей. Оно проявляется в смутно осознаваемых, но энергичных порывах маленького ребенка к физической деятельности: в ползании, беготне, прыганье, лазанье, в его склонности бросать, бить, ломать что попадается под руку, в его стремлении все видеть, слышать, ощупать, понюхать, взять что можно в рот и вообще наблюдать и экспериментировать.

То же стремление к развитию мы видим в тех нередко темных и смутных импульсах, которые проявляются в действии мускулов: желез, тканей и клеток нашего тела. Что обыкновенно называется чувствами и инстинктами самосохранения, в сущности есть то же самое стремление к развитию индивидуума, а то, что обыкновенно именуется инстинктом сохранения вида, есть в сущности инстинкт родового развития. Так называемая борьба за существование есть борьба за развитие и с субъективной точки зрения есть только частный случай того же самого стремления к развитию. Эта замена чувства самосохранения и борьбы за существование стремлением к развитию, по отношению к которому первые два процесса являются лишь средством, имеет не только теоретический, но и практический интерес. На чувстве самосохранения и на борьбе за существование можно с удобством построить консервативную систему воспитания вроде домостроевской; прогрессивную же систему можно построить только на стремлении к развитию.

Теория развития объединяет и связывает все органические существа, когда-либо существовавшие, теперь существующие и в будущем имеющие существовать, начиная с самых низших, одноклеточных и до самых высших, в одну непрерывную цепь последовательного, постепенного и медленного развития путем накопления мелких изменений в их организации; и та же теория объединяет все фазы развития отдельной особи, начиная с зародышевой клетки и оканчивая взрослой формой. Так стоит дело с объективной точки зрения. Что же касается до субъективной стороны, то здесь объединяющим началом служит то же стремление к развитию.

Таким образом, наша точка зрения объединяет посредством одной идеи все вопросы, связанные с воспитанием физическим, умственным и нравственным. Здесь найдет место развитие каждого органа, каждой функции, идет ли речь о движении мускулов, о деятельности органов внешних чувств, об усилиях внимания и воли, о деятельности воображения, о развитии ума и чувства, говорим ли мы о подражании, об интересе, о любознательности, о господствующих стремлениях и т. д.

Я думаю даже, что это стремление играет главную роль в том, что принято называть единством личности, единством нашего «Я». Именно благодаря этому стремлению наша жизнь и, в частности, наше сознание развиваются без перерывов, причем последующее

непосредственно и преемственно развивается из предыдущего и в связи с ним, без всяких скачков, постепенно и последовательно. Именно благодаря этому всеобъединяющему стремлению к развитию все наши переживания в течение всей нашей жизни чувствуются нами как одно объединенное и непрерывающееся целое, несмотря на то, что в течение нашей жизни это целое постоянно видоизменяется, растет, развивается, то усложняясь и прогрессируя, то падая и снова поднимаясь, но не теряя в то же время своей связности и преемственности. Все изменяется – тело и его органы, чувства, настроения, желания, разум, привычки и пр., но одно остается неизменным – это стремление к развитию. И вот почему мы в нормальном состоянии не перестаем чувствовать себя самими собою, начиная с первых лет нашей сознательной жизни и до конца дней.

Естественно, что при таком взгляде на стремление к развитию мы считаем его основой, на которой вместе с эволюционным учением должна быть построена вся педагогика и методика.

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.