



Коллектив авторов

**Отечественная
социальная педагогика**

ООО "Квант Медиа"

2013

УДК 37.013.42(07)

ББК 74.6я7-3

Коллектив авторов

Отечественная социальная педагогика / Коллектив авторов — ООО
"Квант Медиа", 2013

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.

УДК 37.013.42(07)

ББК 74.6я7-3

© Коллектив авторов, 2013
© ООО "Квант Медиа", 2013

Содержание

Часть первая	7
Раздел I	9
История педагогических систем	9
Глава 39	9
Глава 40	10
Глава 41	11
Глава 42	14
Глава 44	15
Глава 45	16
Заключение	18
Социальная педагогика	29
Глава II. Сущность воспитания	33
Глава III. Задачи воспитателя	34
Глава IV. Воспитанник	40
Глава IX. Нравственное воспитание	44
Глава X. Общественное воспитание	46
Глава XI. Религиозное воспитание	47
Глава XV. Организация дошкольного воспитания	48
Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом	49
Глава первая	49
Глава вторая	51
Глава третья	55
Глава пятая	58
Глава шестая	59
Глава седьмая	61
Глава восьмая	64
Глава девятая	68
Глава десятая	74
Раздел II	81
Задачи и основы семейного воспитания	81
I. Искусственность семейного воспитания и ее виды. Главная задача семейного воспитания	81
II. Первая основа семейного воспитания	85
III. Вторая основа семейного воспитания	88
Семья	88
К вопросу о «школе родителей и воспитателей»	90
Воспитание и обучение в семье и школе (индивидуальность детей)	91
Язык детей и развитие его	93
Условия и средства к развитию правильной речи детей	93
II. Направление воли к добру (нравственное воспитание)	98
Два воспитания	100
Обучение родному языку в семье	104

Семейные отношения и их влияние на детей	106
I. Воспитательное значение семьи	107
II. Ошибки семьи в отношениях к детям	107
III. Ошибки во взаимоотношениях взрослых	110
IV. Заключение	113
Семейное воспитание ребенка и его значение	113
Лекции о воспитании детей	117
О воспитании и наставлении детей для распространения общепользовных знаний и всеобщего благополучия	129
Семейные отношения и их воспитательное значение	131
Общественное или семейное воспитание	139
II. Из истории вопроса	139
Конец ознакомительного фрагмента.	141

**Отечественная социальная
педагогика. хрестоматия в 2 частях
Составитель, автор предисловия,
примечаний, биографических
сведений, научный редактор,
профессор Л.В. Мардахаев**

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ 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 зарубежных 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. Соколов¹

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 благоустройству. Рождается 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 человеческом 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.

¹ 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.

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 человеческая 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 подчеркивается 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*. Поэтому 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 его 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 крайнем 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) образовать – 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 в 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 совершенствованием 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)²

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 воспитаем 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.

² Фихте Иоган Готлиб (1762–1814) – немецкий философ и педагог.

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 образовании 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 которое 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 двояком 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 жизни 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 лености 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 должно 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 годами темные (низкие) 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 привлекаешь к себе его сердце». <...>

8. Общая методологическая основа воспитания. Отношение воспитания к самостоятельности 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 самостоятельности 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 материальных 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 Фрёбель³

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 леность. Кому не приходилось в последствии, – говорил Фрёбель, – «слышать от родителей жалобы на воспитанных таким образом детей: когда мальчик или девочка были еще 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

³ Фрёбель Фридрих (1782–1852) – немецкий педагог.

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 предоставляется 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 образования, 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 придает 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

воля. Мораль счастья, – если можно назвать так эвдемонистически-индивидуалистическую⁴ 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 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 воли*. Если таков идеальный принцип воли, то ясно, что практически воля только и может воспитываться, по направлению этого принципа, в *общности воли*, 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 эвдемонистически-индивидуалистической морали. И Герbart не забывает воспитания социального интереса и восторгается античною 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 приготавлило 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, про-

⁴ 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.

возглашенный немецким философом (Ницше) культ «воли к власти», культ «сверх человека» встретил всеобщее одобрение. Но наряду с этим, и как бы в противовес 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 Наторп*, проф [ессор] Иенского университета П. Бергеманн. Сюда же надо отнести реформаторов школы в практически трудовом направлении: американского проф [ессора] *Дьюи*, инспектора городских школ г. Мюнхена *Георга Кершеиштейнера*, 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 воле*. «Человек становится человеком только благодаря человеческой общности», соприкосновению сознаний. Чтобы убедиться в этом, Наторп предлагает представить, что бы стало из человека, если бы он выросал 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 самодеятельность 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 педа-

гогика 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 общественная жизнь взрослых. Первая организация – «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 общественную 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 ячейка 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, который 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) «остаётся 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 общностной 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 Наттори, – 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 частностях 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 раздувать и усиливать из поколения в поколение ту «междоусобную войну», которую она должна была искоренить». «Чтобы 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 общностной 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 «безусловное 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 (саких) 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 собствен-

ности 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 взаимной 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 самодетельности* 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, самодетельно, доходить до нравственного определения своей личности, до нравственного самосознания. Но сам добираться до знания, сам самодетельно 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 самодетельным.⁰ <...>

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 основано 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 истинно-жизненная 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, умили 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, талантливым и выдержанным 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 общественности и семейственности (солидарности). Но школа, как она есть, не может выполнить этой новой, социальной задачи. Ее задача – натащить 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, – *органически 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 явлениями, 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 какор 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 содействующей 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 способ 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 большего 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-здорового 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 пониманию 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 действует. Будь

эта привычка, пред учеником всегда бы лежала раскрытой великая книга, книга природы и жизни со всеми их отношениями и деятельностью. 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. Блонский⁵

1) Историческая справка. <...> Древняя Греция растворила педагогику в науке о государстве. Платон излагает свою педагогическую систему в сочинении «Государство» <...>, в котором, рисуя картину идеального государственного 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 воспитания 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 Фулье («L'enseignement au point de vue national»), Бюиссон («La ques»), Грожан («L'Ecole et la Patrie») и др., а также и в Германии, где ее пред-

⁵ 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.

ставители – Бергеманн («Sociale 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 условиями 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 индивидуума. 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 принятым 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 Наторпа, 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 направлено 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.

сти, 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, сами 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 воспитание, 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 невозможно 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 система 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 может быть предохранена надлежащей постановкой надзора в детском саду и школе, да, кроме того, опасность ее все равно неустранима, и речь должна идти не об избежании 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 взрос-

лых) 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). Скольким бы лицам не подражал ребенок, в центре его подражания всегда находятся воспитатели – мать, отец, или учитель, если последние действительно являются воспитывающей 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, зависит от степени соответствия социальной среды и самого воспитателя преследуемым при воспитании целям.

2. Необходимость воспитания как искусственного стимулирования

1) **Теория искоренения зла в ребенке (аскетизм⁶; пиетизм⁷).** Итак, ребенок развивается посредством уподобления окружающей среде, именно, человеческой среде, и, прежде всего, посредством уподобления 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 коренящимся 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 здоровье 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] требует 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 дитяти 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

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

⁷ 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.

и самодеятельности 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 сломив 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 саморазвитию 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.

6) 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 Ferns*) 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» (Песталлоцци). 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 Песталлоцци (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 простого 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, невыразимыми 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 окон-

чительно 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 осуществляется 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 Болдвинном («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 *передаче* воспитаннику содержания культуры. Итак, *беспитание, как цель, есть всестороннее разви-*

тие 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 существуешь 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; следовательно, 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 самостоятельности, 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, Фрeбeль, 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 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 Колодца («Детские игры»). По его мнению, также игра – избыток энергии, оставшейся неизрасходованной в ребенке. Но, подчеркивая это, Колодце 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 общественности. <...> Но еще до Колодце 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 Колодце 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.

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

д) 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. <...>

е) 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 взрослого 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 устраним себя от организации и руководства этими играми. Наоборот, мы должны руководить ими. И Фрёбель дает нам целую систему целесообразной организации игр и занятий 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 активности 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 развертывать 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 создает 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 самопроявления игры ребенка. Такая система 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 воспитания, 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 развиваться 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 хозяйничанью); 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 воспитание 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. <...> Обыкновенно 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), характеризующее 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 воспита-

нии, 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 делать 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 подвергся 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 считают 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 Победоносцев (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 носительницей 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 стараются 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 ассоциаций (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. Сеницкий⁸

Глава первая

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

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

<...> 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 преобразовали 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 достояний 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 – социально. *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 *группами* 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.

с) Исследования Борхмана доказали прямое влияние изменения среды на состав крови детей. <...> Мэкензи и др. <...> влияние на развитие человеческих существ недостаточности пространства (скупенность 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 существо-

вание. 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. Наблюдая 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 отсутствием 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 одного 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 дитяти 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, чувствующий 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 дарований 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 существом. 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 самостоятельности, наглядности и самостоятельных наблюдений, при помощи приучения к самостоятельности мышления и самоуправления 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 достижения ее, Зейдель выходит <...> из социально-педагогических соображений. «Основой педагогики, – говорит он, – может быть лишь наука о *целом человеке вообще*, о *всех сторонах его существа 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 краеугольный 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 *Кершенштейнера*, этого главного 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 общественности 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 коллективный 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 преподавать 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, – всесторон-

нее 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, ввести 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 детская 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, известную 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 своим 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 свободному 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 становилось 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 устроения, свободных от всяких индивидуалистических наклонностей, детей с 7 до 18 лет воспитывали в школах-общинах, представлявших полную организацию всей жизни мальчиков и подготовлявших 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 одновозрастные 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 непосредственным 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 врывалась 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 присмотру 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 необычной 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, 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 характер. <...>

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 пополнил 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* вещей при помощи того *точного научного метода*, который был совершенно недоступен грекам. <...> Оно стремится увенчаться натурфилософией, с какой начала греческая философия; но натурфилософией (в XVII ее называли пансофией); основанной не на догадках, а на точных данных, добытых точным методом исследования.

Это был метод, который, говоря словами провозвестника его Фр. Бэкона, давал возможность смотреть на все не глазами Аристотеля, а своими собственными. Для правильного познания природы, которое должно быть главнейшей целью изучения, необходим новый путь, путь тщательного собирания наблюдений и эксперимента, путь индукции, но индукции научной, а не случайной, как у Аристотеля. <...> Прямым последователем Бэкона <...> был Ян Амос Коменский, бывший одним из величайших педагогов не только XVII века, когда он жил и действовал, но и всех веков. Это был первый провозвестник той идеи *единой школы*. <...>

Начинать воспитание, думал Коменский, нужно в самом раннем возрасте, так как люди, будучи тогда еще нежными, гибкими существами, легче поддаются воздействию, и то, что воспринято в раннем возрасте, устойчиво и длительно. Всего естественнее было бы, если бы сами родители наставляли детей в разумной, добродетельной и благочестивой жизни, но так как у них часто нет для этого дела ни времени, ни разума, то для образования детей

необходимы школы. В эти школы должны поступать все: и дворяне и не дворяне, богатые и бедные, мальчики и девочки, горожане и селяне: человек есть человек, и всякий, родившийся человеком, родился для одной и той же величайшей цели – быть человеком. Право женщины на образование Коменский защищал самым настойчивым образом. (...) Совершенно справедливо Циглер называет Коменского «пионером борьбы за всеобщее человеческое право» и его педагогику – социальной педагогикой. <...>

Он полагает «золотое правило» для учащихся: делать все доступным возможно большому комплексу (внешних) чувств; другими словами: выдвигает принцип *наглядности* преподавания. <...>

Коменский указывает на важность не одной умственной переработки, но и *выражения*. При всяком обучении, говорил он, следует образовать, во-первых, *рассудок* для понимания вещей, во-вторых, *память* и, в-третьих, *язык и руку*. То, что ученики усвоили, нужно, чтобы они научились воспроизводить и в слове, и в действии (руками).

Тот же действенный принцип, что и к интеллектуальной области, Коменский применял и к нравственному воспитанию. Мы *живем*, говорил он, не для того, чтобы познавать, а *чтобы действовать*, и все человеческие действия должны быть направлены к созданию доброго и прекрасного. К этому нужно приучать с юности, развивая привычку к благоразумию, умеренности, самообладанию, справедливости и трудолюбию. Но всем этим добродетелям можно научиться именно лишь привычкой, постоянной определенной деятельностью. Так, привычку к труду молодежь приобретает лишь тогда, когда она постоянно что-нибудь делает, будет ли то серьезное дело или развлечение. <...>

Как и во взглядах Коменского, отзвуки идей Бэкона мы найдем и во взглядах Джона Локка, одного из крупнейших английских мыслителей XVII в. <...> Три сочинения Локка, где он касается педагогических вопросов: это «Мысли о воспитании», «Опыт о человеческом уме» и «Управление рассудком».

Как и Бэкон, единственным способом действительного познания природы Локк считает научное наблюдение и опыт. Только опыт (конечно, не научный, а эмпирический) дает и первые знания, и идеи: врожденных идей нет. От природы душа человека – чистая, незаполненная письменами таблица. В сознание войдет только то, что будет воспринято чувством.

Но если нет прирожденных идей, то есть прирожденные задатки, есть определенные индивидуальные особенности, и с ними непременно должен считаться воспитатель, чтобы сообразно с ними вести ученика к высшей цели воспитания. Такою целью является добродетель, общественная полезность и пригодность для жизни среди человеческого общества.

Локк имел в виду не все общество, а лишь определенную часть его – дворянство Англии. Идеал, воплощение которого он хотел бы видеть в своем воспитаннике. <...> Это был идеал английского джентльмена, отличающегося, прежде всего благовоспитанностью, сказывающейся и во внешности – умение одеваться, в манерах, в обращении, и внутренне – в сдержанности, самообладании. Выше всего для него – долг и честь. <...>

Основная черта предлагаемого им метода воспитания <...> сближает его с защитниками трудовой школы. Это – *действенный принцип воспитания, развитие* и физических сил, и характера человека, и его ума путем *тренировки действием его способностей*. <...>

Таким же закаливающим процессом, как и физическое воспитание, должно быть и моральное воспитание. Сущность его сводится к подчинению желаний контролю разума, к образованию постоянных привычек к правильным действиям. «Привычки, – говорит Локк, – оказывают более постоянное влияние и проявляют себя легче рассудка, к которому мы как раз редко обращаемся за советом, когда наиболее в нем нуждаемся, и еще реже повинемся его совету». Первое, к чему нужно приучать мальчика, это – к самообузданию: не нужно удовлетворять каждого желания, каждого требования детей; во всяком случае, им нужно отказывать в том, чего они требуют особенно буйно, своекорыстно. Нужно бороться также

со стремлением командовать и со склонностью к жестокости, со лживостью и ленью; нужно пробуждать любовь к истине и благожелательность, щедрость и храбрость. Действовать нужно личным примером воспитателя. Нужно также, заставляя детей делать что-либо, приводить им достаточные основания. Вообще нужно возможно раньше начинать рассуждать с ними. Чем раньше мы начнем обращаться с мальчиком, как с мужчиной, тем раньше он им станет. Но при этом Локк оговаривается: «Рассуждать нужно лишь постольку, поскольку это позволяют способности и уровень развития мальчика». <...> При обучении вообще нужно избегать всякого принуждения, превращающего учение в муку для ребенка, вселяющего подчас отвращение к нему на всю жизнь. Учение должно вызвать такое же удовольствие, как и игра, при этом работа и игра должны чередоваться. <...>

В первой половине XVIII века <...> движение «просвещения» или движение рационалистическое, сперва поднявшее бунт против всякого формализма в области и религии, и морали, и общественных отношений, против всякой сословной неправды, само выродилось в своего рода формализм и аристократизм. <...> Главные свои удары оно направило против церкви, которую Вольтер называл бесчестием страны, против ее обскурантизма и догматизма, против бесчеловечных гонений всех инакомыслящих. <...>

Монро дает следующую суровую, но справедливую оценку этого движения <...>: «Оно ставило целью заботиться о культуре немногих, побороть узкую традиционность и догматизм в жизни тех, кто господствовал в обществе, и обеспечить царство разума среди образованного класса. Оно хотело поставить новую аристократию ума и богатства на место старой аристократии происхождения, положения, церкви».

Глава восьмая

Формализм и аристократизм рационалистического движения нашел отпор в новом движении, выросшем из того же корня, что и старое, – из протеста против несправедливости и гнета, но прошедшего гораздо дальше в этом протесте и опершегося при этом не на один разум, а на непосредственное чувство, в котором находит наиболее яркое выражение подлинная природа человека. <...>

Признанным вождем этого нового движения был Руссо (1712–1778), явившийся выразителем его идей и в области политики, и в области педагогики. Его «Общественный договор» рисует, как идеальную, жизнь в обществе, организованном под управлением народа. Его педагогический роман «Эмилъ или о воспитании» (1762) изображает подготовку воспитания такого человека, какой необходим обществу при народоправстве.

«Эмилъ» стал евангелием нового воспитания, потому что в нем с апостольским жаром провозглашена была та основная идея, которая воспринята <...> педологией, а вместе с ней и трудовой школой: в дитяти нужно видеть прежде всего дитя, со всеми особенностями детской природы, со своеобразным характером мышления, с собственными стремлениями и желаниями, а потому и со своими особыми правами.

Руссо не дал научного обоснования этой идеи; в его руках не было того научного аппарата, каким располагает теперь экспериментальная педагогика <...>. Взгляд его на особенности детской природы сложился у него, главным образом, благодаря самонаблюдению и той прозорливости большого художника, которая позволяет ему как бы проникать в самые глубины человеческой души, и почти интуитивно формулировались те истины, к которым упорным трудом приходит наука.

Во взглядах Руссо мы найдем отголоски многих из воззрений Локка, хотя часто он и противоречит Локку. Многие взял он и у Монтэня. Но всему позаимствованному он умел придать блеск оригинальности и увлекательную мощь. <...> Его идеи – это в особенности

относится к его общественно-политическим идеям – обладали небывалой силой, приводившей к разрушению старого и созиданию нового.

<...> Перейдем к его книге «Эмиль», которую, по собственному признанию Руссо, он дал ввиду сознания им огромной важности дела воспитания. «Предмет мой, – говорит он, – совершенно нов, даже после книги Локка, и я очень боюсь, не останется ли он таким же и после моей. Мира дитяти совершенно не знают, при ложных понятиях, какие имеют о нем, чем дальше идут, тем больше заблуждаются. Даже разумнейшие стремятся дать (детям) то, что необходимо знать взрослым, не думая о том, в состоянии ли это усвоить дитя. Они постоянно ищут взрослого человека в ребенке, не думая о том, чем же является ребенок раньше того, как станет взрослым».

«Эмиль» открывается знаменитыми словами: *Tout est bien sortant de mains de Pateur des choses tout degenerate dans les main de l homme* (все хорошо, выходя из рук Творца мира; все вырождается в руках человека). <...>

Человек должен, – учил Руссо, – воспитывать ребенка, согласно указаниям природы, т. е. не насиловать природы дитяти, по своему, а предоставить полную возможность развиваться всем его хорошим задаткам.

Первое время – до 2 лет, посвящается исключительно физическому воспитанию. Основной принцип воспитания в этот период состоит в том, чтобы не дать ребенку приобрести никаких привычек, так как он воспитывается для свободы, для умения господствовать над своими силами. Вместе с тем воспитатель старается расширить круг впечатлений ребенка, дать ему возможность все увидеть своими глазами, все ощупать.

Юношеский возраст, – период от 15 до 20 лет, – должен быть периодом общественного, нравственного и религиозного воспитания. Руссо первый обратил внимание на огромную важность этого периода в воспитательном отношении. В этом возрасте, говорит он, заканчивается обычно воспитание, тогда как именно здесь оно и должно лишь начаться. Только в этом возрасте человек может быть введен действительно в социальные взаимоотношения, «а надлежащая наука для человека и есть наука о социальных взаимоотношениях». «Когда человек знает лишь о своем физическом существовании, он должен изучать только свои отношения к вещам; в этом происходит его детство. Когда он начинает вникать в свое моральное существование, он должен изучать свои отношения к человечеству и этим он занимается в течение всей своей жизни, начиная с того периода, которого мы достигли». Все это делается доступным, благодаря высокому напряжению эмоциональной жизни в этом возрасте. Этим и нужно воспользоваться, чтобы образовать общественные навыки и возбудить любовь ко всему человечеству. Нужно поставить юношу лицом к лицу с горем, нищетой, страданиями. Когда пробудится сострадание, нужно направить его в сторону действенного добра.

Лишь «делая добро, становятся добрыми; я не знаю более надежного способа». «Пусть интересы обездоленных всегда будут его интересами; пусть он помогает не только своим кошельком, но и своими заботами; пусть он служит им, покровительствует им, посвящает им самого себя и свое время». <...> Принцип природосообразности воспитания нашел в ближайшее к Руссо время довольно широкое применение в лучших школах <...> «филантропистов». Наглядный и трудовой метод нашли также применение в их школах, и не только в них одних. <...> «Филантрописты» получили свое название от «филантропина», того учебного заведения, которое открыл в 1775 г. в Дессау Базедов, восторженный поклонник Руссо, горячо, но неумело стремившийся воплотить его воспитательные идеи в школьной обстановке. Было стремление возродить естественность, по крайней мере, в подчеркнутой внешности воспитанников, в ведении игр в школу, в возвращении в нее веселья, но серьезного преобразования воспитания в духе Руссо – не было. «Филантропин» Базедова скоро распался. Гораздо лучше пошло дело у талантливейшего из учеников Базедова – Зальц-

мана, основавшего свой «филантропин» не в городе, как Базедов, а в деревне. <...> Только на лоне природы было возможно фактически приблизить детей к природе, играючи сообщить им знания, как того требовали принципы филантропинистской педагогики, но главным условием явились, конечно, выдающиеся педагогические таланты учредителей школы. В «Филантропине» Зальцмана самым тщательным образом считались с индивидуальностью каждого учащегося; всякого учили, главным образом, тому, к чему у него имелись задатки и чего требовало его будущее призвание. Особое внимание было обращено на реальные предметы <...>, все основные понятия по этим предметам приобретались путем конкретного знакомства с явлениями природы. <...>

Зальцман рекомендует воспитателю, прежде всего, в самом себе искать причины ненормального поведения ученика. Большею частью или он неправильно оценивает характер поведения мальчика, считая преступлением или проступком то, что является просто проявлением детской натуры; или его приказания противоестественны, почему и естественно, если они нарушаются; или он стремится воспитать всех по одному шаблону, что не справедливо по отношению к большинству. Задача воспитания состоит в том, чтобы создать из ребенка путем развития и упражнения его сил, ибо развитие – сущность всякого воспитания <...>

К Руссо восходят не только педологические, но и социально-педагогические корни трудовой школы. Руссо, как указывает на это и Монро, повлиял на возникновение и этого течения в педагогике. «Он ясно, – говорит Монро, – выдвинул идею социального воспитания нового типа. Подчеркивая необходимость изучения ремесла или какого-нибудь ручного труда, как воспитывающего фактора, выдвигая вперед некоторые основные социальные добродетели, отвергая формальное воспитание того времени, <...> подчеркивая, в противоположность интеллектуальной стороне воспитания, его эмоциональную и моральные стороны, – он ввел некоторые тенденции, которые вместе с другими, уже осуществленными в то время, вошли социологическое понимание воспитания».

Но еще более глубокое проникновение в сущность социально-педагогических идей мы находим у великих немецких мыслителей – Фихте и Гете. Как истинный социалист, подходит Фихте к вопросам воспитания. Для него оно орудие пересоздания общества. Но, чтобы стать им, оно должно быть социальным по характеру своему, оно должно вылиться в форму трудовой воспитательной общины, своим целостным характером охватывающей всего человека. Воспитательная среда рисуется Фихте в виде обособленной педагогической провинции, являющейся вместе с тем и экономической общиной. Здесь в детях развивают нравственную свободу, а для этого необходима и экономическая самостоятельность на почве свободного труда, полная уверенность в том, что можешь прожить в мире собственной работой. <...>

Наряду с Фихте по пониманию социальных задач педагогики нужно поставить и Гете.

На протяжении своей долгой жизни (1749–1832) Гете совершил революцию от индивидуалистической к социалистической точке зрения. В более раннем, из своих двух педагогических романов («Ученические годы Вильгельма Мейстера») он считает высшей целью воспитания гармоническую выработку *личности*. В более позднем романе («Страннические годы Вильгельма Мейстера») руководящим принципом выдвигается уже не благо индивида, а *благо общества*. Растет понимание цели, вырастает и понимание средств. Воспитывает человека, говорит теперь Гете, не тот или иной отдельный фактор, а «вся окружающая обстановка». И Гете делится своими грезами о будущей постановке воспитания, рисуя утопию «педагогической провинции», этого уголка земли, представляющего самостоятельный мир, дающий человеку не казарменную обстановку интерната, а вольную жизнь на лоне природы и разумный и разносторонний физический и умственный труд. <...>

Воспитанники не только учились, но вместе с тем и трудились, производили все необходимое для жизни: *в основу воспитания Гете клал физический труд*, труд вполне совместимый, по его мнению, с задачами умственного развития, «Житейский труд и навык в нем, – говорит он устами Ярно, – гораздо более совместимы с надлежащим образованием, чем это обыкновенно думают». Это тоже один из основных принципов «педагогической провинции». <...>

Но *труд* лишь тогда может в полной мере оказать свое благотворное воспитательное воздействие, если он выполняется не в одиночку, *а сообща всеми, если каждый трудящийся сознает*, что он полезный и необходимый член трудовой артели. <...> Совместный труд укрепляет товарищескую солидарность, заставляет больше ценить друга сотрудника, развивает преданность, любовь и глубокое уважение к товарищеской артели, а рост и укрепление этих чувств, в свою очередь, крепит целое, дает все больше шансов на прочное и долгое существование. <...>

Песталоцци – это истинный *основоположник социальной педагогики*. Величие Песталоцци в том, что он сделал педагогику орудием для достижения высшей цели, для воплощения в жизнь задач человеческого благополучия. <...>

Он отдался общественному делу всем своим сердцем, полным любви и готовности прийти на помощь. И единственным средством для оказания помощи ему представлялось народное образование, идущее снизу и проникающее вглубь. Таким образом, казалось ему, и можно освободить от оков связанные силы, вызвать их к самопомощи, дать им возможность развиваться.

Мысль идти на помощь своему народу созрела у Песталоцци очень рано в значительной степени под влиянием идей Руссо, книгу которого он читал с энтузиазмом уже в 16 лет. Песталоцци перепробовал несколько путей, пока нашел свое истинное призвание. Наконец, он уясняет себе, что важнейшая помощь, которую он может оказать своему народу, заключается в том, чтобы помочь освободиться всем силам, заложенным в человеке природой, оживить их, развить, чтобы они в самих себе нашли необходимую поддержку. Он устраивает промышленную школу для 50 бедных детей и стремится на работе развить их в религиозном и умственном отношениях. Школа не шла, – главным образом, из-за отношения родителей, которые брали детей из школы, как только они приобретали некоторые ручные навыки, и пристраивали их к делу, и Песталоцци вынужден был вскоре закрыть ее. В это же время (1780) он <...> написал <...> свою книгу афоризмов под названием: «Вечерние часы отшельника» <...> Уже в этой книге Песталоцци выразил мысль, впоследствии развитую им с большею отчетливостью, о необходимости органического развития индивидуальных задатков путем методического проведения человека через социальные ступени развития человечества, путем постепенного расширения и умственного горизонта, и круга социальных отношений. <...>

За «Часами отшельника» последовал знаменитый социально-педагогический роман «Лингард и Гертруда» и ряд основных педагогических произведений Песталоцци, из которых особенно выделяется «Как Гертруда учит своих детей. Опыт указания матерям, как учить своих детей» (1806). <...>

Воспитание для него – органический рост изнутри, единый процесс развития, приводящий к естественному гармоничному развитию всех сил и способностей человека. <...> Человек походит на дерево. В новорожденном ребенке таятся те способности, которые должны развиваться в течение жизни. Различные отдельные органы его существа постепенно формируются в единство и создают человека по образу и подобию Божию. <...>

Сущность «метода Песталоцци». Она заключалась в том, что на каждой ступени давались такие и так подобранные упражнения, чтобы психика неустанно и гармонически развивалась во всех своих способностях выражения. <...> В основание всего должна быть поло-

жена наглядность, содействие всех чувств, чтобы все было перечувствовано, пережито. При помощи наглядных жизненных примеров должны быть усвоены и представления о добродетели, вере, любви. Не болтать об этом, а показать это нужно детям. Дитя ни о чем не должно судить раньше, чем приобретет наглядное о том представлении. Обучение должно идти в строгой постепенности: ребенка не нужно лишать ничего, к чему он вполне способен, но не нужно его и пичкать тем, с чем он не может еще справиться. <...> Между работой ученика и учителя должно существовать живое взаимодействие. Учитель не должен сам говорить, он должен заставить высказываться и детей. Но при этом дети должны не выдумывать свои ответы и находить необходимые данные из наблюдения. Эти открытия доставят им большую радость. Учитель должен свято почитать индивидуальность своего ученика, не вторгаться насильственно в ход ее развития и не определять по произволу ее направление. Распознавать индивидуальность учащегося, способствовать своеобразному развитию его самостоятельной жизни – огромная радость для воспитателя. <...>

Истинное величие Песталоцци прежде всего заключается в социальном характере его педагогики, в признании тесной связи между социальным вопросом и вопросом об истинном человеческом развитии, в идее – спасти от гибели опустившееся человечество путем пробуждения и укрепления лучших, истинно человеческих сил; признать людей путем образования к самопомощи. Отсюда проистекает уважение Песталоцци к труду и его мысль о необходимости организовать труд, соединиться вместе с детьми в одну рабочую общину. Работа воспитывает для работы, только при ее помощи пробуждаются и освобождаются физические и духовные силы. Работа помогает и развитию ума и нравственных сил, благодаря сознанию значения работы, как силы, связывающей воедино людей. Это сознание просыпается впервые во время совместной работы матери с детьми. Эта дружеская совместность придает нравственный характер работе. Физическая работа должна идти всегда об руку с нравственной. <...>

«Таким образом, – говорит Циглер, – Песталоцци указал воспитанию и школе их место в социальном организме и выяснил их основное значение для развития социального духа. Он создал социальную педагогику в то время, когда еще и не было социального вопроса, или правильнее, когда этот вопрос еще не подымался над порогом сознания человечества». <...>

Глава девятая

Дальнейшее развитие идей Песталоцци мы найдем у лучших из его учеников, умевших так же страстно и бескорыстно любить, как и он не теоретически только, а практически быть социальными педагогами, отдавать всего себя делу общественного возрождения. К числу их, прежде всего, должны быть отнесены Фребель, Дистервег и Диттес.

Талантливейшим и глубокомысленнейшим последователем Песталоцци был несомненно Фрёбель (1782–1852), известный насадитель «детских садов», оказавший наибольшее влияние на все последующее школьное движение. <...>

Педагогические воззрения Фрёбеля тесно связаны с его философией, выводящей все из закона единства. Философия Фрёбеля трудно поддается краткому и популярному изложению. Некоторую попытку в <...> указании важнейших ее принципов, делает Монро, <...> мы и позволим себе воспользоваться его изложением. <...>

Фундаментальной идеей, которую и положил Фрёбель в основу воспитания, является для него *закон единства* или *связности*. Все многообразные явления природы и жизни проникнуты единством. «Во всех вещах живет и царствует вечный закон». <...>

Он пришел к установлению *закона Развития, непрерывной эволюции* органического мира, того закона, который положен современной наукой в основу объяснения не только разнообразия видов органического мира, но и разнообразия явления общественной жизни. <...>

Исходя из закона единства, Фрёбель выдвинул *волевою* сторону, как *основную в человеческой жизни*, что *сделалось* теперь общепринятым воззрением после изысканий Вундта. Опираясь на тот же закон, Фрёбель настаивал на огромнейшем значении *изучения природы* для правильного развития детей. Отправляясь от того же исходного пункта, он выставил огромной важности *социально-педагогический принцип* необходимости создать через посредство школы *единство между индивидом и человеческим родом*, сделать *школу ассоциацией* для ребенка, где он находит в упрощенной и идеализированной форме все общественные отношения. Закон единства, закон внутренней связности привел, наконец, Фрёбеля к установлению понятия о *процессе воспитания, как развитии, и к учению о познавательной эмоциональной и волевой активности*.

Воспитание, говорит он, является *непрерывной эволюцией*, *непрестанным прогрессивным приспособлением* личности ко все усложняющейся для нее, все расширяющейся жизни. И это приспособление получается по Фрёбелю, как то же было установлено по отношению к эволюции органического мира, путем соответствующего упражнения органов и способностей. <...> Учение о самостоятельности явилось производным учения о единстве.

Каждый индивид принимает участие в единстве, благодаря склонности развернуть свое существо, а это развертывание только и может быть достигнуто путем собственного усилия, волевого напряжения, самостоятельности. Путем самостоятельности индивид и достигает своего предназначения, заложенного в него природой, в самостоятельности и находит все выражение собственное «я», почему она и является характернейшей особенностью всей жизни. Путем самостоятельности личность выявляет свою природу и в то же время познает окружающий мир, так и самое себя и, наконец, осуществляет единство, становясь частью жизни, как природы, так и человечества.

Тем средством, которым воспитание стремится помочь природе в осуществлении ее цели, состоящей в наилучшем развитии заложенных в ребенке задатков, во Фребелевских учреждениях являются, главным образом, игры, ручной труд и знакомство с природой.

Игра для Фрёбеля являлась самой характерной особенностью ребенка, почему она и должна стать основой всего воспитания. К этой самопроизвольно возникающей основе, к этому стволу и могут быть привиты затем все необходимые привычки, чувства, мысли и действия. Только путем игры ребенок вводится в мир социальных отношений, она развивает его инициативу, дает ему чувство независимости, но и приучает его к взаимопомощи.

Ручной труд, представляя, как игра, форму самостоятельности, ведет к творческой цели. Он развивает у ребенка и силу, и волю к творчеству. Но все свое воспитательное значение ручная работа приобретает лишь в том случае, если она просветляется разумом, является свободной разумной деятельностью. <...>

Изучение природы было важно для Фрёбеля опять-таки не одной только стороной расширения знаний, развития умственных способностей. Исходя, как и всегда из закона единства, стремясь во всем дать единство и полноту всех явлений, Фрёбель хочет из соприкосновения с природой, как главным источником всех естественных интересов, дать и нравственное усовершенствование, и религиозный подъем. <...>

Огромной заслугой Фрёбеля явилось и то, что основные его идеи не остались в области теории, а нашли конкретное выражение в играх, «дарах», в ручном труде и во всестороннем сближении ребенка с природой.

Дистервег – этот истинный учитель учителей Германии, руководивший ими как директор учительских семинарий (с 1820 по 1847 г.) и как составитель многочисленных руководств, и как публицист, и как организатор учительских союзов, впервые сформулировал те два принципа воспитания, под лозунгом которых идет теперь школа действия: «*воспитывай согласно с природой*» и «*воспитывай согласно с культурой*». <...>

Главным образом Дистервег стремился укрепить в сознании учителей ту мысль, что на школе лежат великие *социальные задачи*. Она должна помочь сплочению общества, удерживать его от распада на отдельные атомы. <...> Дистервег признает важнейшими общественными задачами заботу о том, чтобы каждый получил достойное человека образование, чтобы каждому было дано справедливое вознаграждение за труд, чтобы надлежащим образом была организована медицинская помощь, чтобы, по возможности, были закрыты источники бедности. <...>

Государство не должно ограничиваться одними полицейскими обязанностями, защитой от посягательства на имеющиеся права. «Жизнь в государстве должна быть жизнью деятельного общества, позитивным участием в жизни и взаимным оказанием услуг. Свободные союзы должны воспитывать каждого к полезной деятельности на пользу целого, для общей работы по выполнению моральных и материальных задач».

Но чтобы каждый «чувствовал за собой солидарный долг содействовать, поскольку позволяют его силы и средства, общему благу», нужно, чтобы человек уже с малолетства стал проникаться сознанием социальных обязанностей. Поэтому уже школа должна развивать в детях «главные добродетели общественной жизни, должна выдвигать важность воспитания для общества, тогда как до сих пор педагогика занималась лишь образованием индивида». Школа должна знакомить, поскольку позволяет развитие учащегося, с современной общественной жизнью, а вместе с тем развивать общественные чувства и наклонности, что лучше всего достигается при воспитании в обществе. «Человек должен быть воспитан для общества в обществе», чтобы чувствовать себя «живою частью целого». «Дети воспитываются для общества общею жизнью, одинаковыми нравами и привычками, т. е. общественной школой, которая должна готовить людей к общей жизни друг с другом». <...>

Социальные задачи школы ставят и соответствующие *требования учителю*. «Уже много лет твержу я, – говорил Дистервег, – каждый учитель должен знать природу. Теперь я присоединяю к этому: каждый учитель должен быть социальным членом своей общины, т. е. каждый учитель, если он настоящий человек, должен всеми, находящимися в его распоряжении средствами содействовать, как материальному, так и идеальному благополучию своей общины». «Гуманные и социальные интересы всей общины должны сосредоточивать на себе внимание учителя и быть предметом его деятельности вне школы». Учитель должен точно знать окружающие его местность и население, должен хорошо продумать причины тех или иных, хороших или дурных явлений, должен, другими словами, говорит Дистервег, заняться «практически-социальным изучением всего окружающего». И это послужит не во вред, а на пользу его прямой педагогической работе, так как глубокое участие в общих человеческих интересах настолько же содействует непосредственной работе учителя, насколько помогает внутреннему освобождению, самостоятельности и мужеству мысли, нравственному подъему.

А именно это прежде всего и нужно учителю. «Истинный воспитатель, – говорил Дистервег, – знает на основании собственного интимнейшего опыта, что человек гораздо больше делает на основании того, что он есть, чем на основании того, что он знает. <...> Возбуждать и развивать чувства, делать их близкими и дорогими, пробуждать решимость к совершенствованию известных поступков, развивать характер может лишь тот, кто сам лично воплотил в жизнь эти духовные блага. Никто иной. <...> Отсюда и заповеди учителю: воспитай самого себя в широком смысле слова, и тогда ты станешь истинным воспитателем; стремись к собственному развитию и тогда, когда станешь работать над развитием других – и во время этой работы, и вне ее; пусть станет школой для тебя самая вся жизнь, каждое отношение и положение пускай дают тебе повод для саморазвития и самообразования. А если даже ты будешь говорить языком ангела, но не будешь идти неустанно вперед по пути

все более свободного служения истине и добру, – ты будешь медью звенящей и кимвалом бряцающим». <...>

Диттес, бывший для Австрии тем же, чем Дистервег для Германии. Как и у Дистервега, и у Диттеса особенно интересна социально-педагогическая сторона его воззрений <...>.

И в своих статьях, и в речах Диттес с энтузиазмом говорит о *социальной роли воспитания*. <...> В воспитании Диттес в особенности ценит элемент общности. Дети должны воспитываться совместно, говорит Диттес, чтобы взаимно влиять друг на друга, оживлять, подстрекать к движению вперед. Их не надо рано разлучать одних с другими, не нужно давать повода одним с презрением относиться к другим. Они должны подольше оставаться вместе в народных школах, которые должны стать «мастерскими человечества, где дети становятся людьми». <...>

Но все эти социальные педагоги – Песталоцци, Фрёбель, Дистервег, Диттес – все это было лишь для нижнего этажа образования – дошкольного и начального образования. Средней школе они не импонировали. В течение XIX века она находилась, главным образом, под влиянием Гербарта, влиятельнейшего из теоретиков по педагогическим вопросам в XIX веке, создавшего целую школу. <...>

На авторитет Гербарта опирается и индивидуалистическое, и интеллектуалистическое направление школы. <...> Высшей целью воспитания является для Гербарта нравственное воспитание. Этой же цели подчинено и образование. Герbart не признает образования, которое не влияло бы вместе с тем и воспитательно. Но, согласно с его психологическим учением, сводящим всю жизнь души к представлениям, устанавливается обратное положение: нет воспитания без образования, так как на волю можно действовать лишь путем представлений. <...>

Общественные вопросы и общественные движения прошли мимо Гербарта, он остался равнодушен к ним. <...>

Философски-теоретическое обоснование [социальной педагогики] <...> дал, главным образом, философ так назыв [аемой] новокантиантской школы профессор Наторп. Теоретический материал для построения своей педагогической системы он выработал своими философскими изысканиями. Метод критически-философского исследования он внес и в свои педагогические работы, что и дает основание его ученикам считать Наторпа *творцом социальной педагогики, как науки*.

Свои основные положения Наторп высказал <...> в брошюре «Религия в границах гуманности. Глава к обоснованию социальной педагогики» (1894). Под *гуманностью* Наторп понимает *полноту развития человечности* в человеке. Наряду с гармоническим развитием всех сторон человеческой природы в отдельном человеке существенным условием для развития человека является внутреннее, живое участие каждого в жизни всего *общества*. Обществу обязан каждый человек всем тем, что в нем есть человеческого; с обществом же срастается он и всей своей деятельностью, опирающейся на развитие. Развитие, как на низших, так и на высших ступенях, складывается путем непрестанной связи отдельной жизни с жизнью целого. <...>

Нравственное развитие заключается в том, чтобы достичь соглашения всей своей работы с общей работой человечества. «Целью нравственного развития является не только выполнение своего долга в данном маленьком кругу. Быть развитым в смысле, достойным человека, значит установить отношение своего положения ко всему человеческому обществу, не только к обществу, каким оно является теперь, но и каким оно должно быть, и направить всю свою волю на общественную работу».

В связи с этим стоит и определение Наторпом задач *социальной педагогики*: «Как теории воспитания, она должна исследовать социальные условия развития и условия развития

социальной жизни, исходя из той совершенно справедливой предпосылки, что общественные формы изменчивы». <...>

Подробное философское обоснование своих социально-педагогических идей Наторп дал в своей «Социальной педагогике» («*Sosial padagogik*»). Первое немецкое издание вышло в 1899 г.) <...>. Наторп и в своем основном труде определяет воспитание, как развитие *воли*. «Воспитывающая воля приобретает влияние только таким образом, что ей удастся захватить волю воспитываемого и направить ее к желанной цели». В связи с существованием в деле воспитания определенной цели, стоит задача педагогики – задача *должного* или, как чаще говорят, идеи того, что должно быть достигнуто. Идея того, что должно быть, не может быть, конечно, почерпнута из опыта, так как опыт говорит нам лишь о том, что есть. Она является результатом творческой работы нашего сознания. <...>

Выработка систематического мировоззрения и подчинение воли верховной идее и является идеалом воспитания. Идеал этот может быть достигнут лишь *на почве общежития*. Между обществом и воспитанием, говорит Наторп, существует не одна только внешняя связь. Изолированный человек мыслим только в отвлечении, как и атом физиков. Без общества человек – не человек. Содержание своего сознания он черпает из сокровищницы. Те законы, по которым образуется содержание нашего сознания, а следовательно, совершается все наше развитие, являются общими законами всякого сознания. Из общности содержания сознания следует и возможность общности определенной этим сознанием *деятельности*. В виде неразрывной связи между индивидом и обществом и учение о воспитании воли должно отправляться от социальных условий развития и социального характера цели человеческой деятельности. Построенная на таком принципе педагогика и будет *социальной педагогикой*. Задача этой науки состоит в исследовании социальных условий развития индивида, а также условий, благодаря которым совершается развитие социальной жизни. Это – не две отдельные задачи, так как и общество, и индивид развиваются по одному и тому же закону. Общественное развитие, по существу, проходит те же ступени, что и индивидуальное: из царства необходимости путем работы и регулирования воли общество и индивид переходят в царство разума, свободы (или, сказали бы мы, стихия уступает место сознательно-разумному началу).

Воспитание должно стремиться довести до идеального совершенства все проявления жизнедеятельности в области воли. По степени участия сознательности Наторп различает 3 формы волевой жизнедеятельности: 1) влечение, т. е. *инстинктивные* проявления волевой сферы, 2) ясно осознанные волевые *желания* и 3) разумные стремления к отдаленным целям. Совершенство в каждой из этих форм жизнедеятельности Наторп называет добродетелью. Добродетелью в области инстинктивных влечений является *чистота* этих влечений, добродетелью волевых желаний – *смелость* и добродетелью в области разумных стремлений – *правда*.

Параллельно трем формам волевой жизнедеятельности Наторп различает 3 ступени общественной организации. Низшей ступенью является семья. Семья – это естественное место воспитания, непосредственно направленного на здоровое развитие инстинктивных влечений в сторону социальной работы. Этим определяется и весь характер нормального семейного воспитания. Второй ступенью является гражданское общество, с сильно выраженным регулированием общественной воли при помощи строго установленных норм. <...> Формы третьей и высшей ступени общества должны определяться сводною рассудочною деятельностью образующих общество личностей. Свобода эта не противоречит известной организации, что видно из того воспитательного учреждения, какое соответствует этой форме общежития, именно высшей школы. <...>

Учение о трех ступенях было затем подробнее развито Наторпом в его книге «*Философия и педагогика*» (1909 г.), где он высказывает свои соображения и о содержании образования, и об организации воспитательной работы. <...>

При воспитании нужно всемерно помнить о той связи, которая должна существовать между *мыслью* и *делом*. Сильная мысль должна непременно испробовать себя на деле, и образование будет неполным, если наряду с познанием оно не даст человеку и *умения*. Этим определяется то важное и самостоятельное место, какое должно занимать в воспитании человека *техническая работа*. Но, с другой стороны, действительно воспитательным фактором такая работа станет лишь тогда, если не будет выполняться только механически, а будет одухотворяться участием в ней всех духовных сил человека. А она может и должна ими одухотворяться. Ведь умение требует, прежде всего, теоретического понимания данного дела. С другой стороны, работа, как дело, как действие, относится к практической области и подлежит практической, а следовательно, и нравственной оценке, и, наконец, работа может дать и эстетическое удовлетворение не меньшее, если не большее того, какое дается созерцанием. Все это, с одной стороны, указывает на высокое педагогическое значение технической работы; с другой – на то, что каждая работа делается, действительно, человеческой, а потому и воспитательной только тогда, если она удовлетворяет и теоретическим, и эстетическим, и этическим нормам. <...>

Предметом работы и определяется деятельность как воспитателя, так и воспитанника. Переходя к этой деятельности, мы всегда должны иметь в виду, что она представляет собою не две независимых одна от другой работы воспитателя и воспитанника, а одну *общую деятельность* их. Нам нужно постоянно иметь в виду *образовательное сообщество* учителя и воспитанника и найти закон этого сообщества. Закон этот может быть лишь выводом из известного уже нам общего закона организации образования. <...>

Три стадии, через которые проходит образование каждой личности. Самая ранняя стадия воспитания, нормально проходящая в домашнем союзе и, в самой чистой форме, в теснейшем единении между матерью и ребенком, представляет собою почти чистый «чувственный» тип. Но затем все более и более становится необходимым внешнее регулирование с помощью фактора более правового характера, и это регулирование становится преобладающим на средней ступени, ступени исключительного обучения и школьной дисциплины. Но это лишь переходная ступень. Человек перерастает формы принудительного руководства, перерастает не для того, чтобы уйти из общества, но чтобы еще теснее, не по принуждению, а сознательно, по доброй воле, слиться с ним. Этой высшей форме общества соответствует особый тип воспитательной организации – высшая школа в самом широком смысле, свободное развитие созревшего человека вообще являющегося, по существу, саморазвитием, совершающимся, однако, внутри сообщества и при посредстве. Наиболее распространенным именем, даваемым этой ступени, является *свобода*, прежде охотнее прибегали к термину – *разум*. Кант сливает оба понятия в одно – *автономия*, подчеркивающее то, что на этой стадии люди сами дают себе законы, а не получают их от других (что зовется *гетерономией*).

Применяя тот же закон к отношениям между воспитателем и воспитанником, мы получим ряд основных педагогических понятий. Стадии «чувства» будет соответствовать требование образования взаимного сочувствия между воспитанником и учащимся, развитие у того и у другого общей, до некоторой степени, жизни чувства. Воспитатель, учитель должен стать другом ученика, иначе они будут природными врагами, ученик будет всегда смотреть на все, исходящее от учителя, как на что-то чужое и враждебное. При таких условиях общение превращается в адскую муку. Особенно мучительно оно для учителя, так как ученик всегда найдет возможность идти собственной дорогой. <...>

На заключительной ступени учащийся делает сознательно и охотно то, что делал раньше часто лишь по принуждению. Его радует приобретенное им умение, он интересу-

ется работой и выполняет ее без приказа. Теперь воспитанник перестает быть руководимым. Он идет в ногу со своим бывшим руководителем. Бывший ученик становится способным найти и нечто новое, подметить такое, что было неизвестно его учителю, научить последнего. Такой результат – лучшая награда за труды учителя: образовательное сообщество достигло своей вершины, достигло стадии «разума», воспитание выполнило свою задачу.

Отдельные положения Наторпа могут вызвать те или другие замечания и сомнения. Но само применение закона трех ступеней к педагогике представляется нам в высшей степени плодотворным. Благодаря ему, всей системе педагогики придается такая стройность, такое единство, все лучшие педагогические заветы, переданные нам практикой, получают такую блестящую защиту перед «высшим трибуналом философии!» Сторонник непрестанного совершенствования, Наторп всего меньше, конечно, может претендовать на то, что им сказано последнее слово в этом отношении. При дальнейшем развитии науки, несомненно, будет предложено и более удачное разрешение задачи. Но, как один из этапов по пути к ее решению, теория Наторпа заслуживает полного внимания. <...>

Глава десятая

<...> «Я признаю, – говорил Гекели, – того человека, получившим свободное воспитание, кто благодаря тренировке в юности умеет подчинять свое тело своей воле. <...> Человек, получивший свободное воспитание, не тупой аскет, он полон жизни и огня, но его страсти умолкают перед его сильной волей, слугой чуткой совести; он научился любить все прекрасное в природе и искусстве, ненавидеть все низкое и уважать других, как самого себя. Именно такого человека и нужно считать получившим свободное воспитание, ибо он находится в такой гармонии с природой, какая только возможна для человека». <...>

Прогресс, будущее – вот девизы для человечества. С другой стороны, развитие индивидуума должно приспособляться, ближе определяемое к национальному воспитанию. Но так как развитие человечества сводится к развитию человечности, то гуманитарные знания <...> являются основным средством воспитания <...>

Исходя из экспериментальных исследований Вине, Лакомб дал «Очерк обучения, основанного на психологии ребенка». Обучение это, говорит он, должно подготовить ребенка к признанию человека. В центре воспитания должна стать душа ребенка с ее потребностями, «учитель должен служить детству и быть спутником детской жизни, другом ребенка. Поэтому в школе наказаний нет. Надо ждать пока охота к знанию не явится у ребенка сама. <...> На ряду с учебными часами будут часы игр и ручного труда; школьная жизнь организуется на началах самоуправления. Вместо книжного изучения природы надо ввести живое, при чем материалы должны быть разнообразны, <...> история начинается с биографии великих людей, причем нужно отдавать предпочтение героям нового времени, более близкого нам и гуманного; литература учит знать и не великих людей, обыкновенных, вообще человека; это наука, вместе с историей и географией, должна научить сочувствовать всякой человеческой судьбе, и в этом ее воспитательное значение. Поистине это – педагогика человечности в самом широком смысле этого слова».

Но, скажем от себя, эта педагогика некоторыми чертами ближе к педагогике «свободной», чем трудовой школы; все здесь исходит от одного психологизма, но мало принимается во внимание социальная задача школы. Это и вызвало критику со стороны представителей социологической науки во Франции – Дюркгейма, Буржуа, Мориона, видных представителей течения «солидарности». «Цели и нормы воспитания, – говорят они, – определяются социологией, да и средства воспитания носят социальный характер. Цель воспитания – приспособить индивидуума к потребностям общества и воле государства, и школьный вопрос

– государственный вопрос. Вместо социальной педагогики мы можем свободно говорить о государственной педагогике». <...>

Под лозунгом *человечности* идет и вся *русская прогрессивная* педагогика. О ней в особенности настойчиво заговорил Белинский, в сороковых годах бросивший в общество с силой страстного убеждения те мысли о воспитании вообще и воспитании нравственном в особенности, которые позже продолжали развивать Пирогов, Ушинский и др.

Целью воспитания, говорил Белинский в 1840 г., должна быть человечность, признаки которой он определяет, как бесконечную любовь и бесконечное уважение к человечеству, даже в лице последнего из его членов. В следующем году в образ того «живого человека», которого должно создать воспитание, включаются черты общественного деятеля. Живой человек носит в своем духе, в своем сердце, в своей крови жизнь общества: он болеет его недугами, мучится его страданиями, цветет его здоровьем, блаженствует его счастьем, вне своих собственных, своих личных обстоятельств. <...>

Белинский остается верным себе и во взглядах на нравственное развитие. <...> Он непримиримый враг всяких «моральных правил», сентенций, поучений, способных только наводить на детей скуку и возбуждать в них отвращение, или образовывать из них педантов, резонеров, лицемеров. «Живым примером, а не морализацией должны закладываться основы нравственности: нравственность должна быть не в словах, а в деле, и переходить в детей не как понятие, а как чувство». <...> Белинский был неустанным проводником той плодотворной истины, что нет нравственности без деятельного добра, и нет ее без непреклонного следования долгу. Естественно, что он считает важным уже с малолетства приучать детей к пониманию долга, к постоянному систематическому труду в определенные часы дня («важная сторона в воспитании, от опущения ее много губится в человеке»), считал нужным обратить труд в привычку, в наслаждение для детей.

В основу всей жизни человека должны лечь действенный и сознательный принцип. «Жизнь есть действие, а действие есть борьба, – говорит Белинский, – но действовать нужно во имя сознательно поставленной нравственной цели, и только освященная такой целью деятельность и может быть признана нравственной. Только те поступки, которые происходят под влиянием сознательного разума, могут назваться добрыми, а не те, которые истекают от животного инстинкта; иначе верная собака и послушная лошадь были бы существами самыми добродетельными». <...>

Вместе с проникновением идей о необходимости общности для всех благ жизни, Белинский проникается и сознанием зависимости развития отдельной личности от свойств общества: «Создает человека природа, но развивает и образует общество. Никакие обстоятельства жизни не спасут и не защитят человека от влияния общества, нигде не скрыться, никуда не уйти ему от него. Само усилие развиваться самостоятельно, вне влияния общества, сообщает человеку какую-то странность, придает ему что-то уродливое, в чем опять видна печать общества».

Особенно в последние годы своей деятельности Белинский видел центр тяжести работы разумных воспитателей, в общественном смысле этого слова, не в исправлении отдельных личностей, а в улучшении основ общества, этого важнейшего коллективного воспитателя. «Все общественные основания нашего времени, – писал он Боткину, – требуют строжайшего пересмотра и коренной перестройки, что и будет рано или поздно». <...>

В 1856 году Пирогов помещает в «Морском сборнике» свою знаменитую статью «Вопросы жизни». <...>

Как и Белинский, Пирогов уже в первой педагогической статье выдвинул, как основное требование воспитания, воспитание *человечности* в человеке. <...> Это вполне доступно, но это дается лишь путем борьбы лучших сторон человеческой природы с ее эгоистическими тяготениями, борьбы «внутреннего человека» с «наружным». Лучшие стороны побе-

дят лишь у того, «кто приучен с ранних лет проникательно смотреть в себя, кто приучен с ранних лет любить правду, стоять за нее горою и быть непринужденно откровенным, как с наставником, так и сверстниками. В этом направлении и должна воспитывать школа, она должна приучать сознательно и самостоятельно искать истину. Школа только тогда достигает своего назначения, когда вышедший из нее ученик будет понимать, что такое научная истина, когда он научится вырабатывать ее из себя самого сознательно и самостоятельно. Только тот постиг истину, кто внимательно изучил природу, людей и самого себя».

Школа и должна поэтому носить общеобразовательный характер, так как лишь одно общечеловеческое образование способно воспитать человека; специальное образование может прийти лишь потом, быть построено на фундаменте общего образования: раньше гражданин, и лишь потом специалист. <...>

Не считая науку единственным воспитательным средством, и современная школа всего меньше может отрицать воспитательное влияние ее и вполне присоединится к таким словам Пирогова: «Кроме элемента приобретения знаний, в науке кроется иногда глубоко, и потому для поверхностного наблюдения незаметно, другой важный элемент воспитательный. Кто не сумеет им воспользоваться, тот еще не знает всех свойств науки и выпускает из рук своих рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести». <...>

Чтобы развитие совершалось правильно, нужно, прежде всего, посчитаться со своеобразием детского душевного мира, нужно изучить его «во всех возможных направлениях», – только тогда мы и поведем в надлежащую сторону, а не будем коверкать детей. «Я не сомневаюсь, – пишет Пирогов в статье „Быть и казаться“, – что у ребенка есть свой мир, отличный от нашего... он живет в собственном мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира». «И если дети не имеют ни силы, ни способов нарушать законов нашей жизни, то и мы не имеем права безнаказанно и произвольно ниспровергать столь же определенные законы мира детей. А мы, взрослые, нарушаем беспрестанно гармонию детского мира. Мы, насильственно врываясь в него, переносим ребенка на каждом шагу к себе, в наш свет. Мы спешим внушить ему наши сведения, наши понятия, наши взгляды, приобретенные вековыми усилиями уже взрослого человека. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, а сами не хотим понимать, что он понимает нас по-своему». Духовный мир ребенка представляется Пирогову единым, не разделенным еще, как у взрослых, целостным миром, в котором «быть и казаться» сливаются, а мы «немилосердно двоим» детскую душу. «Исторгая беспрестанно ребенка из его собственного духовного бытия, переноса его все чаще и чаще в нашу сферу, заставляя его и смотреть, и понимать по-нашему, мы, наконец, достигаем одного: он начинает нам казаться не тем, что он есть». <...>

Воспитателям нужно поступать как раз обратно тому, что они делали до сих пор: «не переносить ребенка из его сферы в нашу, а самим переселиться в их духовный мир» и «умалиться» и «быть, как дети». Нужно относиться со всем вниманием не только к особенностям детского мира вообще, но и к особенностям каждого дитяти. Пирогов считает один из самых основных правил педагогики требование: «сообразоваться в каждом данном случае с правом, темпераментом и способностями воспитанника». <...> Ушинский также видел задачу воспитания в развитии «прежде всего *гуманности* в человеке, человека в человеке». Очень многого ждет он в этом отношении от воспитания, многого, но не всего. «Воспитание может много, но не все», говорит он в своей «Антропологии». «Мы ясно сознаем, что воспитание, в тесном смысле этого слова, как *преднамеренная* воспитательная деятельность – школа, воспитатель и наставник *ex officio* – вовсе не единственные воспитатели человека, и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели *не преднамеренные*: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, – словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий». «Невозможно, –

совершенно в духе социальной педагогики, замечает Ушинский в статье „О народности в общественном воспитании”, – так изолировать воспитание, чтобы окружающая его со всех сторон жизнь не имела на него влияния. Она постоянно будет вносить свои убеждения и в учителей, и в учеников, придавая особенно оттенок лекциям первых и давать направление восприимчивости вторых». <...>

Находим очень интересные замечания относительно *детских игр*, являющихся для дитяти действительностью гораздо более интересною, чем та, которая его окружает. «В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более, как дитя, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течение жизни; в игре же дитя – уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями». При такой важной роли игр в жизни ребенка, они могут иметь для него огромное воспитательное значение. Так, «в играх общественных, в которых принимают участие многие дети, завязываются первые ассоциации общественных отношений». Но игра только в том случае может в полной мере возыметь воспитательное влияние, если дана полная свобода самостоятельности дитяти. «Игра потому и игра, что она самостоятельна для ребенка, а потому всякое вмешательство взрослого в игру лишает ее действительной, образующей силы». Для юношеского возраста Ушинский особенно настаивает на том, чтобы воображение юноши было занято возвышенными мечтами. «*В огне, оживляющем юность, отливается характер* человека. Вот почему не следует ни тушить этого огня, ни бояться его, ни смотреть на него, как на нечто опасное для общества, ни стеснять его свободного горения, а только заботиться о том, чтобы материал, который в это время вливается в душу юноши, был хорошего качества». <...>

Особенно крупное образовательное значение Ушинский приписывает изучению родного языка, так как «усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложение и видоизменение, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, – и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения». Каждый язык является результатом многовековой духовной жизни данного народа, он органическое сознание народной мысли и чувства, вот почему в полной мере язык и может быть усвоен лишь в той обстановке, среди того народа, где он выработался. Изучаемый же вне этой обстановки и потому усваиваемый поверхностно, он никогда не окажет надлежащего развивающего влияния. Вот почему за изучение иностранных языков можно приниматься лишь после того, как хорошо усвоено и оказало свое благодетельное воздействие родное слово. Сам по себе иностранный язык, изучаемый ребенком в русской обстановке, «никогда не окажет такого сильного влияния на его духовное развитие, какой оказал бы родной ему язык; никогда не проникнет так глубоко в его дух и тело, никогда не пустит таких глубоких, здоровых корней, обещающих богатое, обильное развитие». <...>

Наилучшее средство против <...> умаления духа – это приучить человека – искренно искать серьезной цели в жизни. Нет цели – и жизнь теряет всякий смысл. «Удовлетворите все желания человека, но отнимите у него *цель* в жизни, и посмотрите, каким несчастным и ничтожным существом явится он. Следовательно, не удовлетворение желаний, то, что обыкновенно называется счастьем, а *цель в жизни* является сердцевинкой человеческого достоинства и человеческого счастья. И чем быстрее и полнее вы будете удовлетворять стремлению человека к наслаждениям, отняв у него цель в жизни, тем несчастнее и ничтожнее вы его делаете... Эта цель должна быть такова, чтобы могла быть целью человека, чтобы достижение ее могло дать беспрестанную и постоянно расширяющуюся деятельность человеку». <...> Только цель, в которую, как в цель жизни, верит человек, вызывает душу на деятельность, на деятельность сознательную и свободную, вызывает душу на труд. А труд – упорный и

идейный труд – Ушинский ставил особенно высоко, так как признавал его неперенным условием для выработки активных и деловых характеров, которые одни только и являются действительно членами общества. <...> Очень важна выработка добрых, высоких стремлений, но не менее важна и выработка умения практически воплощать их в жизнь, выработка привычки к труду в определенном направлении. Всякие условия, атрофирующие в человеке потребность к труду, позволяющие ему вести паразитическое существование, губят его. «Без личного труда человек не может идти вперед, не может оставаться на одном месте; но должен идти назад». <...>

«Но труд может оказать благотворное влияние на умственное и нравственное развитие человека лишь в том случае, если это труд не подневольный, не рабский, а самостоятельный, свободный и любимый. Даже если это не рабский труд, а труд рутинный или труд по указке, он мало полезен. Важно поэтому не только развивать жажду деятельности у мальчика, но также и смелость, и уверенность, необходимые для того, чтобы преодолевать трудности самостоятельной душевной деятельности». <...>

Школа должна бы явиться обширной семьей, соединяющей в себе все хорошие стороны обычной семьи, но сверх того дающей детям элемент общности, которого мало в семье. <...>

Что касается *общественных* условий воспитания, то они таковы, что создают только *семейную*, а не общественную нравственность. <...>

Наша семья готовит не граждан, а узких эгоистов. «Много ли найдется между нашими родителями таких, которые бы серьезно, не для формы только, сказали своему сыну: „Служи идее христианства, идее истины и добра, идее цивилизации, идее государства и народа, хотя бы это стоило тебе величайших усилий и пожертвований, хотя бы это навлекло на тебя несчастье, бедность и позор, хотя бы это стоило тебе самой жизни“. Мы смело высказываем, что семейное воспитание – это его глубочайшая язва, из которого, по нашему мнению, проистекают все остальные болезни». <...>

Толстой был родоначальником не трудовой, а «свободной» школы, но поскольку последняя имеет ряд несомненных точек соприкосновения с трудовой, Толстой в этих сторонах – сторонах уважения личности ребенка, согласования воспитания с особенностями детской природы – является одним из великих обоснователей трудовой школы. <...>

«Воспитатель старается окружить своего питомца непроницаемой стеной от величия мира и только сквозь свою научную школьно-воспитательную воронку пропускает то, что считает полезным... Везде влияние жизни отстранено от забот педагога, везде школа обстроена кругом китайской стеной книжной мудрости, сквозь которую пропускается жизненное образовательное влияние только настолько, насколько это нравится воспитателям». <...> Полное отсутствие всякого принуждения, полная свобода развития и только тогда дитя будет действительно развиваться, а не уродоваться; только тогда красиво и вольно расцветет оно. Требование это является логическим выводом из основного воззрения Толстого на детскую природу. «Здоровый ребенок рождается на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе; он близок к неодоушевленным существам – к растению, к животным, к природе, которая постепенно представляет для нас ту правду, красоту и добро, которые мы ищем и желаем».

«Во всех веках и у всех людей ребенок представлялся образцом невинности, безгрешности, добра, правды и красоты. Человек рождается совершенным – есть великое слово, сказанное Руссо». <...>

Не нивелировкой, а бережением особенностей дитяти, мы сохраним самое ценное, что есть в нем, его индивидуальность. «Человек всякий живет только затем, чтобы проявить свою индивидуальность. Воспитание убивает ее». За несколько десятилетий до возникновения экспериментальной педагогики, Толстой высказался совершенно в ее духе: «Школа, как

бы казалось, должна быть и орудием образования, и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только, когда опыт будет основанием школы, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования».

Наряду с индивидуальностью ребенка особенно бережно должны мы относиться к гармонии его души. «Воспитывая, образовывая или, как хотите, действуя на ребенка, мы должны иметь и имеем бессознательно одну цель – достигнуть наибольшей гармонии в смысле правды, красоты и добра».

Толстой не против воспитательного воздействия вообще. «Как же, скажут мне, образовывающему не желать посредством своего преподавания произвести известное воспитательное влияние? Стремление это только самое естественное, оно лежит в естественной потребности при передаче знания образовывающего образовываемому. <...> Отрицать это стремление невозможно, и я об этом никогда не думал». Толстой лишь против насильственного воздействия, которое и зовет он воспитанием, противопоставляя ему основанное на свободном отношении между воспитанником и воспитателем образование. «Образование, в самом общем смысле обнимающее и воспитание, по нашему убеждению, есть та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и непрменный закон движения вперед образования». Стремясь к равенству между собою и дитятею, подымая его до своего уровня знаний, взрослый вместе с тем и воспитывает его. <...> Преподавание всякой науки заключает в себе воспитательный элемент, если только учитель любит ее и любит детей. «Наука есть наука и ничего не носит в себе. Воспитательный же элемент лежит в преподавании наук, в любви учителя к науке и в любовной передаче ее, в отношении учителя к ученику. *Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя и науку, и ты воспитаешь их; но сам не любишь ее, то сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния*».

Любовное отношение к науке и детям затрагивает сердце детей, и только влияя на их сердца, мы и можем воспитать их в хорошем или дурном направлении. «Воспитание есть воздействие на сердце тех, кого мы воспитываем. Воздействовать же на сердце можно только гипнотизацией, которой так подлежат дети, гипнотизацией, заразительностью примера. Ребенок увидит, что я раздражаюсь и оскорбляю людей, что я заставляю других делать то, что сам могу сделать, что я потворствую своей жадности, похотям, что я избегаю труда и ищу только удовольствия, что я горжусь и тщеславлюсь своим положением, говорю про других злое, говорю за глаза не то, что говорю в глаза, притворяюсь, что верую, во что не верю, и тысячи, тысячи таких поступков или поступков обратных: кротости, смирения, трудолюбия, самопожертвования, воздержания, правдивости и заражается тем или другим во сто раз сильнее, чем самыми красноречивыми и разумными поучениями. И потому все или 0,999 воспитания сводится к примеру, к направлению или совершенствованию своей жизни». <...>

Воспитатель имеет дело с чуткой детской душой. Он должен помогать ей непрестанно двигаться вперед, развиваясь все время гармонично, оставаясь верной добру, правде и красоте. А для этого он сам должен быть верным этим идеалам, должен сам непрестанно идти вперед. «Я думаю, что не только трудно, но невозможно хорошо воспитать детей, если сам дурен, и что воспитание детей есть только самосовершенствование, которому ничто не помогает столько, как дети. Как смешны требования людей, курящих, пьющих, объедающихся и превращающих ночь в день, о том, чтобы доктор сделал их здоровыми, так смешны требования людей научить их, как, продолжая вести жизнь не нравственную, можно бы было дать нравственное воспитание детям. Все воспитание состоит в большем и большем сознании своих ошибок и в исправлении себя от них. А это может сделать всякий и во всех возможных условиях жизни. И это же есть и самое могущественное орудие, данное человеку

для воздействия на других людей, в том числе и на своих детей, которые всегда невольно ближе всего к нам». <...>

На протяжении своих бесед больше всего приходилось мне говорить о социальных задачах школы, но касался я также и социальных требований к учителю. Пусть же в заключение бесед, в связи с призывом Толстого к воспитателю, позволено будет мне еще раз подчеркнуть последнюю сторону, сторону социальных задач, лежащих на учителе, и сделать это словами Зейделя: «Еще Бэкон Веруламский сказал, что знание есть сила. В наше время можно сказать: социальное знание есть социальная мощь. Желает учительская корпорация стать такой социальной силой, пусть тогда она приобретает социальное знание. Это самое важное. Приобретя знание, учитель найдет и правильную дорогу к служению хорошему делу». <...>

Синицкий Л.Д.

Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом. – М.: Госиздат, 1922. – С. 3–187.

Раздел II

Социокультурная среда воспитания семьи

Задачи и основы семейного воспитания

П.Ф. Каптерев⁹

I. Искусственность семейного воспитания и ее виды. Главная задача семейного воспитания

Если обратиться к истории семейного воспитания у различных народов, то нельзя не отметить одной характерной черты, тянувшейся почти непрерывною нитью через всю историю, – *искусственности* этого воспитания. Она выразилась во многих явлениях, широко захватила деятельность семьи.

Педагогика диких и полудиких племен своим существенным содержанием имела попечение о теле детей, но попечения эти были совершенно своеобразного характера. <...> Они заключались в изменении органов человеческого тела сообразно тому идеалу красоты, который составило себе племя. <...>

Эпоха Греко-римской культуры есть время разумного и старательного хода за правильным развитием и благосостоянием тела. Но с появлением христианства тело было отодвинуто в воспитании на задний план; постоянно и преимущественно заботились о душе, тело даже прямо было объявлено темницей души. <...>

Духовное воспитание у различных народов и в различное время носило постоянно следы искусственности. Одна из главнейших добродетелей, к которой испокон века родители приучают детей, есть послушание. Что такое послушание? Это есть подчинение своей воли чужой, другой воле, какому-нибудь стороннему авторитету. Послушание по своему существу есть состояние неприятное, потому что каждое живое существо стремится осуществлять в своих действиях свою волю, свои желания. <...> Подчинение чужой воле тем более неудобно, что чужая воля может быть доброй, твердой и последовательной, но может быть и злой, слабой, изменчивой. <...> *Руководство детьми, родительский авторитет*, конечно, необходимы, но именно в той мере, в какой дети неопытны, не знают окружающего их мира, а потому не могут поступать разумно. За этими пределами подчинение детей руководству и авторитету взрослых не имеет достаточных оснований; между тем взрослые постоянно переходят указанную границу, требуя от детей того, что едва ли детям нужно, и что трудно оправдать вполне разумными основаниями.

Многие родители основной задачей первоначального семейного обучения ставят изучение иностранных языков, одного, двух и даже трех. Говорят, что память маленьких детей бывает очень свежа и восприимчива, без труда усваивает слова; что хорошее произношение дается детям легко, а потому и нужно воспользоваться периодом детства для изучения иностранных языков. <...> Очевидно, признать изучение языков занятием наиболее естественным и отвечающим потребностям детства невозможно.

Даже такие совершенно естественные и вполне необходимые проявления детской натуры, как игры, взрослые стараются превратить в нечто искусственное. Они выдумывают для детей игрушки, стараясь создать что-нибудь очень замысловатое и умное. <...> Многим просто не нравится свободная, ничем не стесняемая детская игра, они находят ее слишком

⁹ Каптерев Петр Федорович (1849–1922) – российский педагог и психолог. Профессор.

пустой и бессодержательной, а потому стараются ее систематизировать, придать ей глубокий смысл и значение. Простое дело превращается, таким образом, в хитрое, запутанное и искусственное.

Указываемые черты искусственной постановки семейного воспитания совершенно очевидны, убедиться в наличии их нетрудно. Но есть еще и другие признаки искусственности современного семейного воспитания, более серьезные и глубокие, а потому и более вредные. Этот второй ряд признаков неправильности первоначального воспитания сводится к тому, что современное воспитание приносится в жертву настоящему будущему, в воспитываемых видят собственно не детей и юношей, а будущих взрослых людей, деятелей в различных сферах. Воспитание понимается не как развитие того, *что есть*, т. е. детей, отроков, юношей, а как подготовка взрослых людей. По-видимому, то и другое понимание воспитания почти одинаковы, близко сходны, но на самом деле они существенно различны, и второе понимание неизбежно влечет за собою искусственную постановку воспитания.

Жизнь человеческого организма распадается на возрасты. Каждый возраст имеет свои характерные черты, физические и психические. Свойства возрастов различны: есть такие, которые присущи только известным возрастам, и *с переживанием этих возрастов отпадают*, заменяясь другими, как молочные зубы заменяются настоящими; а есть и такие свойства, которые *переходят в дальнейшие возрасты* и с жизнью человека только изменяются — или увеличиваются, или ослабевают. Дети отличаются полным доверием ко всему, что им говорят и обещают, их лицо есть для наблюдателя открытая книга; дети пугливы: новые явления, особенно значительных размеров, совершенно не страшные сами по себе, у них легко вызывают чувство страха. Все эти свойства суть чисто детские свойства, с детством они исчезают и в дальнейшие возрасты не переходят. У юношей замечаются значительная идеалистичность мышления и действия, полное доверие к своим силам, грандиозность замыслов, уверенность, что можно разом, если не совсем перевернуть мир вверх дном, то, по крайней мере, существенно изменить его в короткое время. Это специфические черты возраста, и с переживанием юности они отпадают. Детям присуща сострадательность, дети способны в некоторой мере к логическому мышлению, им свойственна полная правдивость. Эти черты не исчезают с детством, они переходят в дальнейшие возрасты, причем некоторые свойства усиливаются, развиваются, например, способность логического мышления, а другие с возрастом ослабевают, например, правдивость. Юноша обнаруживает значительную энергию и настойчивость в преследовании цели, владеет способностью отвлеченного мышления, критически относится к авторитетам. Эти свойства не исчезают с юностью: давным-давно минует юность, но способность отвлеченного мышления, критическое отношение к окружающему и энергия в преследовании цели сохраняются в большей или меньшей мере, причем опять с возрастом одни черты усилятся, а другие ослабнут. Свойств, переходящих в другие возрасты, гораздо меньше, чем специальных свойств, отпадающих с возрастом. <...>

Для постановки воспитания в том или другом духе и направлении, большое значение имеет определение цели воспитания. Цель воспитания определяется различно: нужно сделать воспитываемого хорошим, ревностным христианином, хорошим гражданином и патриотом, совершенным человеком, счастливым, самостоятельным служителем истинного, доброго, прекрасного, ревнителем и деятелем прогресса и т. д. <...> Важно отметить два свойства всех предполагаемых целей: их весьма значительную отдаленность от первых воспитательных периодов и малое количество свойств, затрагиваемых ими в воспитываемых. Все эти цели обращают взор воспитателя к далекому будущему: они внушают ему, что он должен готовить к чему-то воспитываемых, что настоящее есть простое орудие для будущего и само по себе значение не имеет; что если в настоящем он достигает каких-либо важных результатов, то достигнутое имеет настолько ценности, насколько приближает к той отдаленной, едва мерцающей, цели. <...> А между тем к этим отдаленным, иногда и вовсе

неосуществимым, целям нужно готовить воспитываемых; в жертву тому далекому и неверному будущему нужно приносить вполне верное и реальное настоящее. Сосредоточиваясь на достижении отдаленной цели, смотря постоянно и упорно вдаль, в будущее, воспитатели, естественно, мало ценят потребности настоящего, плохо видят то, что находится близко, лежит перед самыми глазами, т. е. действительные потребности возрастов, переживаемых питомцами.

Перечисленные цели воспитания затрагивают далеко не все свойства воспитательных возрастов, а только некоторые. <...> К перечисленным целям воспитания многие свойства детства и юности никакого прямого отношения не имеют, да и косвенное, не прямое их отношение подчас бывает трудно определить. Таким образом, оказывается, что большинство свойств возрастов не нужно для достижения целей воспитания, что для этих целей требуется культура лишь некоторых свойств. А отсюда прямой вывод, что и воспитывать нужно только немногие свойства возрастов, действительно нужные для достижения воспитательных целей, а прочие можно игнорировать, не обращать внимания. Так обыкновенно и бывает в воспитательной практике: переходящие свойства возрастов заботливо культивируются, а специфические их черты остаются в пренебрежении. Практики-воспитатели и родители мало заботятся о выяснении и разрешении общих теоретических вопросов о воспитании, к числу которых принадлежит вопрос и о цели воспитания, – подобные вопросы они считают темными и метафизическими. Но от рассуждений о цели воспитания и у них в сознании все же остается, что воспитываемых нужно к чему-то готовить в будущем, и что далеко не все их свойства заслуживают внимания. Не заглядывая в далекое будущее, родители и воспитатели-практики ставят ближайшие задачи для своей деятельности <...>, притом задачи наиболее простые и практичные. Дитяти придется учиться в школе; следовательно, нужно возможно раньше и возможно серьезнее готовить его к школе, начать поскорее и пообстоятельнее учить. По выходе из школы молодому человеку нужно будет для успеха в жизни уметь приспособляться к положению, ладить с людьми и обстоятельствами; значит, нужно, до выхода в жизнь, вышколить его хорошенько, дисциплинировать. И вот начинают детей с малолетства серьезно учить и строго школить. <...>

Взрослые смотрят на специфические свойства возрастов свысока, как на нечто несовершенное, незрелое, малоценное. Дети и юноши – умственные и нравственные недоросли, несовершенные существа; все, специально им присущее, характерное, нужно поскорее вытеснить и заменить нашим взрослым. Каждый возраст имеет свои собственные взгляды, вкусы, свою манеру думать и говорить, свои понятия о прекрасном и нравственном; каждый возраст имеет свою логику, свою религию, свою эстетику, свою мораль. В каждом возрасте человек есть настоящий, цельный человек, своеобразный. <...> Но мы, взрослые, мало ценим особенности мысли и чувства детей и юношей, мало уважаем их своеобразную личность; мы упорно стараемся привить им наши взгляды и вкусы, нашу манеру думать и поступать, нашу религию, нашу эстетику. Мы уверены в своем превосходстве и требуем подчинения себе; мы часто смеемся над детским простодушием и доверчивостью, удивляемся юношескому жару и увлечению, – все это страшно, все это не хорошо, потому что мы, взрослые, думаем и действуем иначе. <...> Ведь все специфически детское и юношеское пройдет, отпадет с возрастом, останутся только свойства, переходящие в другие возрасты. И взрослые не церемонятся с детьми и юношами, насколько именно они – дети и юноши; они позволяют им оставаться вполне самими собой, жить полной жизнью возрастов только в часы отдыха, а во все прочее время только готовят их к чему-то в будущем.

Специальные свойства воспитательных возрастов нередко прямо объявляются *недостатками*, с ними ведется борьба, их пытаются истреблять. <...> И многие психические детские свойства, например, малая способность сосредоточивать внимание, торопливость в суждении, бесцеремонное заявление своих вкусов, желаний и пр [очее], не считаются ли

доселе недостатками, подлежащими искоренению и замене качествами более почтенными и солидными? Борьба ведется нередко систематически со всякими свойствами возрастов, существенными и несущественными.

Вообще прелесть детства, отрочества, юности ценится зрелыми людьми мало; взрослые желают, чтобы их дети поскорее пережили эти возрасты и перешли в следующий. Глядя на грудного ребенка, родители желают, чтобы он поскорее подрос и начал ходить; 4-5-летних начинают усердно готовить к школе <...>; в школах детям и юношам упорно прививают мудрость и мораль взрослых. Под этим давлением мальчики и девочки так хорошо развиваются, что, наконец, сами желают поскорее перейти в следующий возраст, чувствуют некоторый стыд за свою юность. Взрослые как бы говорят детям: из вас будет то-то и вам будут нужны в будущем, в жизни, такие-то свойства. Имеющиеся у вас задатки этих свойств мы и будем развивать. <...>

Создаются системы первоначального воспитания, организуются учебно-воспитательные заведения, составляется учебный курс, определяются приемы нравственного, эстетического и всякого иного образования. Дети стиснуты, сдавлены, они заключены в придуманную взрослыми форму, не позволяющую свободно развернуться детской природе, раскрыться всем свойствам возраста. <...> Человек спешит от настоящего к будущему, не пользуется достаточно настоящим и гонит все вперед и вперед. Достиг человек старости, и тут подготовка еще не кончилась: говорят, готовься к переходу в новую бесконечную жизнь, где нет ни печали, ни воздыхания. И так человек всю жизнь *только готовится жить* и *никогда* надлежащим образом *не живет*.

Семейное воспитание должно быть чуждо всякой искусственности, оно должно быть вполне *органическою деятельностью*, развитием всех ценных *свойств воспитательных возрастов*; оно должно быть осторожным и мягким даже и по отношению к тем свойствам, которые неудобны самим детям (например, детская пугливость), ввиду того, что это есть свойство, а не недостаток. Нужно давать детям переживать все свои свойства возрастов. Цели и задачи семейного воспитания должны черпаться не из чего-либо стороннего детям, имеющего значение в жизни взрослых, а из самих детей, *из их разбивающегося организма*. Семейное воспитание должно помогать правильному и всестороннему развитию детей, затрагивает все, а не некоторые лишь свойства, и тем более не преследовать какие-либо узкие и внешние цели, вроде изучения иностранных языков или приготовления к будущей карьере. Этих последних целей достигать сравнительно легко: стоит только запастись достаточною настойчивостью и строгостью; но помогать правильному и всестороннему росту психофизического детского организма трудно. Для достижения такой цели нужны серьезные научные знания об отличительных свойствах детского организма <...>, нужна серьезная подготовка. Строгостью здесь ничего не сделаешь. <...>

Матери должны учиться воспитывать маленьких детей. «Иметь детей ума кому не доставало?», но надлежащим образом воспитать детей недоставало ума весьма многим. <...>

Дитя должно быть прежде всего сильным животным, хорошим бегуном, скакуном, крикуном, а отчасти и драчуном, а потом уже ему приложатся и все душевные доблести. Руссо совершенно справедливо заметил, что прежде, чем воспитать мудреца, нужно воспитать шалуна. Физическое у детей по естественному порядку стоит на первом плане, предшествует духовному. <...> Духовная жизнь дитяти есть начало духовной жизни человека взрослого. <...>

Понять дитя, как своеобразный физический и духовный организм, отчетливо представлять его главнейшие свойства и общий ход развития, предупреждать всякого рода неправомерности и неблагоприятные влияния на развитие дитяти, помогать его всестороннему и закономерному возрастанию созданием соответствующей обстановки и упражнений – вот в

чем заключается задача первоначального воспитания детей. Это дело очень сложное и без помощи широкого круга наук о человеке (*<антропологии>*) выполнено достойным образом быть может. Первоначальное воспитание в его настоящем виде, очевидно, не есть что-либо искусственное, придуманное, книжное, а необходимый результат развития пытливого человеческого мысли, есть органическая деятельность, опирающаяся на науку и проникнутая научными элементами. Она, несомненно, требует *серьезной подготовки* от матерей и отцов, особенно от матерей, на руках которых преимущественно лежит дело первоначального воспитания детей. <...>

Таким образом, семейное воспитание детей должно быть чуждо всякой искусственности, должно быть *органической* деятельностью, имеющей в виду все характерные свойства воспитательных возрастов, а не некоторые лишь, и основанную на данных науки о человеке. При этом воспитание должно быть еще и индивидуальным.

У каждого из нас на плечах лежит *своя собственная наследственность*. За ними стоит ряд предков, имевших каждый своеобразные более или менее свойства. Эти свойства отражаются в наших телесных и духовных способностях, наши предки продолжают жить в нас, как мы сами будем жить в наших потомках. <...> Наследственные свойства бывают двух родов: благоприятные и неблагоприятные для правильного и всестороннего развития личности. Первые нужно поддерживать и укреплять, вторые подавлять и даже искоренять. К различным наследственным свойствам прибавляются еще особенности личного развития <...>, которые также накладывают на нас свою печать. <...> Личные особенности нужно постоянно иметь в виду при воспитании, иначе оно не будет соответствовать потребностям субъекта, явится шаблонным, слишком отвлеченным, непригодным в данном случае. Общие правила нужно постоянно видоизменять и применять к потребностям данных обстоятельств. Индивидуальную педагогию научно создать невозможно, так как наука имеет дело с общим, а не с частностями. Применение общих начал воспитания к свойствам данной личности – дело искусства родителей и воспитателей, дело их творчества. Поэтому в семейном воспитании, при всем проникновении его научными элементами, всегда останется доля искусства, довольно значительная область, отведенная личному творчеству, такту, опытности, проницательности воспитывающих дитя лиц. <...> Личное творчество в практике воспитания может быть плодотворным только при широкой научной подготовке. К воспитанию данной личности можно применять лишь общие научные положения, которые нужно изучать, а не личные измышления и собственные фантазии. Таким образом, самое первое требование, самая общая задача правильного семейного воспитания состоит в том, чтобы оно было *органически индивидуальным*.

II. Первая основа семейного воспитания

Человек, составляя в органическом отношении самостоятельное и обособленное целое, проявляет и развивает свои органически-индивидуальные свойства лишь в связи с *обществом и внешней природой* – двумя великими средами, в которых он живет. Поэтому правильное, вполне естественное, воспитание человека, чуждое искусственности, возможно только в связи с жизнью и деятельностью общества и внешней природы.

Правильное воспитание непременно должно быть *общественным* воспитанием. Дитя должно расти и развиваться среди сверстников. Одиночкой растущий ребенок, т. е. ребенок, вырастающий среди взрослых без товарищей, несчастный ребенок, это рыба, вытасченная из воды и помещенная в другую жидкость, может быть, и очень возбуждающую, но не свойственную данному организму. Непрерывное общение дитяти лишь со старшими возрастами вредно для него. Старшие возрасты имеют свои собственные интересы, несвойственные детству, мысли и чувства взрослых во многом неясны детям. Взрослые обыкновенно и не

умеют обращаться с детьми: то слишком много и часто поучают их, запрещают, не дают шагу свободно ступить; то слишком много ласкают и целуют, чрезмерно нежат и балуют; то задавливают их массой разнообразных впечатлений; то слишком суживают детский горизонт. Взрослый в обращении с дитятей, по необходимости, постоянно приспосабливается, старается быть понятым, всегда разумным, знающим, добродетельным; только в обществе равных взрослых людей он чувствует себя совершенно свободно. Дитя в обществе взрослого также чувствует себя не вполне хорошо, постоянно усиливаясь понять взрослого, подняться до него; оно вынужденно, в свою очередь, взбираться на ходули и на них ходит, чтобы быть на одном уровне с взрослым. Дитяти вполне хорошо и свободно только с детьми. Взрослый с детьми искусственно принижается и вынужден постоянно быть настороже; дитя со взрослыми искусственно вытягивается и напрягается в понимании ему неясного. <...> Дети учатся друг от друга совершенно незаметно весьма многому, и в умственном и в нравственном отношениях, и это детское взаимное обучение не может быть заменено никакими, даже самыми мудрыми, уроками взрослых. Детям со взрослыми будет постоянно не доставать полной ясности взаимного понимания, а потому некоторые стороны детства взрослыми даже и не могут быть затронуты. Пусть дети сами играют, по возможности, сами учатся, сами себе помогают, сами устраиваются, как знают, конечно, при необходимой помощи и общем руководстве взрослых. <...>

Государство не содействует развитию личности, так как рассматривает индивидуумов, как простой строительный социальный материал. Наряду с государственными интересами постоянно идут личные. Личность не может превратиться всецело в члена государства, жить одними его интересами и заботами: у нее есть свои заботы и интересы, которые нередко не совпадают с государственными. <...> По середине между интересами личными и государственными стоят интересы общественные. Они не так широки, как государственные интересы, и не так узки, как личные. Они вырывают личность из круга ее маленьких и тесненьких интересов и вводят в широкое море разнообразной совместной деятельности; они составляют естественный переход от личных интересов к государственным. <...> Общественные интересы тем важны, что они представляют сочетание личного начала с общим; они дают возможность удовлетворения личных вкусов, взглядов и потребностей в связи с интересами других. Поэтому общественные интересы ближе отдельным людям, понятнее для них, больше говорят их сердцу и уму, чем государственные. <...>

Если наблюдать детей, то можно заметить, что первые годы они живут довольно замкнуто и в обществе не нуждаются. Они любят, чтобы кто-нибудь был около них, принимал участие в их играх и забавах; но чтобы это было такое же дитя, как они сами, в этом нет нужды. Товарищей в игре им не нужно, им нужно лишь, чтобы кто-нибудь их развлекал и занимал. Потребность в обществе сверстников появляется позже, лет в 5–6; тогда дети прямо наслаждаются товариществом. Но и это наслаждение строго эгоистическое: дитя любит товарищество ради тех игр, которые затеваются сообща, ради удовольствий, извлекаемых из общей игры, но не ради самих товарищей. Оно спокойно с ними расстается, легко меняет одних на других, летних на зимних, школьных сотоварищей на простых знакомых, и никаких особенных страданий от этого не испытывает. Очевидно, что товарищество есть средство получения некоторого удовольствия, но сами товарищи имеют еще мало значения.

Между тем, для развития общественности необходимо, чтобы дети ценили не только удовольствие, извлекаемое из товарищества, но и самих товарищей, входили в их положение, интересовались их горем и радостью. К достижению такой цели и должно быть направленно, между прочим, воспитание.

Первое условие для развития общественности в детях состоит в том, чтобы дитя, почувствовав потребность в обществе сверстников, постоянно имело возможность пользоваться им. Дитя, растущее среди взрослых и редко пользующееся обществом детей, лишено

весьма существенного условия для правильного развития. Стремление к обществу товарищей имеет у детей, как выше замечено, эгоистический характер; но оно важно тем, что вводит дитя в общество, втягивает помаленьку в интересы других, научает действовать сообща. Первоначальный беспредельный детский эгоизм несколько ослабляется от столкновения с такими же эгоизмами, умеряется, в сознание дитяти закрывается мысль, что не все и не все на свете должно служить его удовольствию, что есть многие другие существа, имеющие те же притязания и те же права, что и оно.

Чтобы из товарищества дитя извлекло всю возможную пользу для развития общественности, для этого оно должно располагать *полною свободою в выборе друзей и приятелей*, ближайших участников игр. Очень часто родители, по своим высшим и непонятным для детей соображениям, а не в интересах своих сыновей и дочерей, навязывают им товарищей, побуждают дружить с тем-то и тем-то, между тем как к указываемым личностям дитя влечения не имеет; с другой стороны, детские симпатии направляются на такого-то товарища, а родители стараются расстроить начинающуюся дружбу, считая избранное лицо неподходящим к их сыну или дочери. Таким образом, при самом начале развития общественного чувства в сознание дитяти закрадывается фальшь, дитя испытывает принуждение и вся область общественных отношений представляется ему чем-то скучным и нежелательным. Лучше уже оставаться одному, чем играть и проводить время в обществе такого товарища, который не нравится.

Если товарищ избран свободно и по сердцу, то обыкновенно приятели предпринимают сообща многое: вместе занимаются или только помогают друг другу, вместе гуляют, играют, собираются что-либо устроить и т. и. В этих детских делах детям не только не нужно препятствовать, но, напротив, помогать, поощрять их строго выполнять данные обещания, совместные работы. В таких совместных работах заключается начало настоящей общественной деятельности, так как они предпринимаются и выполняются свободно, по собственному почину, каждый участник в работе старается применить к товарищу, работать с ним дружно, так чтобы общее дело было результатом равной, по возможности, деятельности обоих. Совместная работа создает убеждение, что сообща работаете легче и веселее; если встречается препятствие, его легче устранить; если дело кончается удачей, радость бывает сильнее и живее; если оказалась неудача, то не беда, дело можно переделать и дружными общими усилиями привести его к благополучному концу.

В высшей степени было бы желательно устройство между учащимися *союзов*, преследующих различные цели, каковы: изучение иностранного языка, науки, искусства, мастерства, покровительство животным, помощь бедным, большие прогулки пешком, езду на велосипеде и т. д. Каждый союз должен выработать главные основы своей деятельности и каждый член союза обязан строго исполнять все обязанности, возлагаемые обществом. <...>

Естественным союзом в школах служат *классы*. У каждого класса много общих интересов: уроки. Учителя, частое обращение с известными товарищами, общий отдых, общее помещение и пр. Все эти общие условия жизни неизбежно сближают и сдружают одноклассников, создают одинаковые интересы, одни и те же причины симпатий и антипатий. В силу таких <...> интересов, каждый класс представляет собою своеобразный собирательный индивидуум, имеющий свою духовную физиономию, свои отличительные свойства, резко и определенно выделяющие данный класс из всех других. <...>

Как известно, на весь ход развития дитяти значительное влияние оказывает пример старших, склад той общественной среды, в которой дитя живет. Если старшие поколения от головы до пят проникнуты эгоистическими интересами, если они постоянно говорят и думают только о себе и о присных, если к общему благу они относятся как к пустой фантазии, которой не могут заниматься люди дела, то в детях таких отцов трудно насаждать общественность. <...>

III. Вторая основа семейного воспитания

Человек, будучи членом общества, есть в то же время *дитя внешней природы*, песчинка той громадной среды, которая называется вселенной, и с которой человек волей-неволей живет душа в душу. Законы мировой жизни вполне тяготеют над человеком и неизменно определяют все развитие. Поэтому правильное, чуждое искусственности, первоначальное воспитание человека может совершаться только *при непрестанном общении с природой*.

Дети должны рано и на долгое время окунуться в природу, впитать в себя ее впечатления, пережить те мысли и чувствования, которые она возбуждает в каждой живой душе. Детям непременно самим нужно мерзнуть, попадать руками в снег, ясно понимать, как мороз щиплет щеки и уши; им нужно насладиться прелестями лета, собирать грибы и ягоды, купаться, изнывать от жары, прятаться от нее в тени леса, мокнуть под дождем, шлепать по грязи, им нужно пережить все свойства времен года, их приятные и неприятные стороны; <...> детям самим нужно видеть восход и закат солнца, звезды, луну, словом, нужно сжиться с природой в ее разнообразных явлениях. Только при этом условии правильно разовьются внешние чувства дитяти, ум напитается здоровыми, соответствующими возрасту, впечатлениями, а сердце переживет простейшие человеческие радости и печали. Было бы крайне печально, если бы дитя начало знакомиться с природой в парках и зоологических садах.

Город есть искусственная отгородка детей от природы, и никакие парки, никакие зоологические сады не в состоянии заменить детям ширь, волю и простоту настоящей природы. <...> Городские люди все какие-то взбудораженные, недовольные, нервные, за чем-то вечно гонятся, соперничают. <...> Общение с природой ставит человека на надлежащее место – песчинки вселенной, учит спокойному подчинению законам природы, вливает мужество в страдания и смерти. Человек, выросший корнями в землю, не стремится к несбыточным мечтам и ничего не боится.

Конечно, при настоящем положении культуры и общественной жизни, масса детей обречена расти и развиваться в городской обстановке. Нужно, следовательно, придти на помощь этим детям и указать те средства, которые, хотя в некоторой степени, могут заменить для них непосредственную жизнь в природе, каковы летние прогулки, устройство комнатных *аквариумов, террариумов и пр.*

Таким образом, самая высшая и общая (о частных мы теперь не говорим) задача семейного воспитания заключается в сообщении всем воспитательным воздействиям *естественного органически индивидуального* характера, а основами для выполнения такой задачи будут служить *совместная с другими детьми (общественная) жизнь* и деятельность воспитываемой личности и ее *непосредственные отношения к внешней природе*.

Каптерев П. Ф.

Задачи и основы семейного воспитания: Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. Г- СПб: Тип. Е. Евдокимова, 1898.-С. 13–41.

Семья

С. Богданович¹⁰

<...> В первые годы человеческой жизни душа ребенка усваивает гораздо больше нравственного содержания, чем впоследствии во всю остальную жизнь. Детская душа, подобно

¹⁰ Сведения об авторе не найдены.

негативу фотографического аппарата, остро и навеки неизгладимо воспринимает все видимое и слышимое, – каждое слово, каждое движение, встреча, собственная блеснувшая мысль, все здесь оставляет свой след. Закладываются основы характера, вырабатываются и устанавливаются понятия, строятся первые детские суждения, происходит организация личности.

Эти черты психологии детства интересны для нас в том отношении, что весьма ярко определяют всю важность и исключительность семейного воспитания, показывают, что на руках у семьи лежит большое и ответственное дело, – дело, где необходимо сосредоточенное внимание и большая осторожность, где каждое неловкое движение может иметь роковые последствия. Ребенка надо беречь, больше всего остерегаться в начальные годы жизни набросить тень на чистую душу, осквернить хотя бы каплей грязи ее невинность. Необходимо зорко следить, какие думы шевелятся в детском уме, какие чувства зарождаются в сердце. И с первым проблеском мысли дитяти необходимо начать помогать ему в его нравственной выработке, опытно, путем организации и практики его житейских детских отношений научить ребенка добру, закалить его нравственную волю. <...>

Сейчас у меня лежит письмо, полученное несколько месяцев тому назад. <...> «Мне хотелось, ужасно как хотелось жить, и при том так, чтобы каждый шаг, каждое движение полны были вечного смысла. Но ведь есть мера всему, и терпению человеческому, и подлости жизни. Окружающая нравственная атмосфера гнетет меня и душит, становится все тяжелей дышать. Точно тысячи игл впиваются в меня, и при том не в тело, а в живую душу, не дают нервам отдыха. Я столько вижу всюду всякой пошлости и подлости, и ничего светлого и святого. <...> Нет, не хочу больше барахтаться в этой мутной и смрадной луже, которая называется жизнью. И, что всего больнее, так это то, что с родителями казалось бы самыми ко мне близкими, никогда нельзя откровенно поделиться мыслями. От них всегда веет холодом, и вместо теплого интимного друга, который старался бы понять меня, от отца и матери я слышу лишь сухое резонерство, укоры выбросить дурь из головы. Как холодно! Язык их говорит что-то, но это слова без музыки. И высшего счастья, чем раз и навсегда покончить с этим мусором жизни, я не могу себе представить».

В ответе на это письмо я просил ценить жизнь не по грязи только, но и по золоту ее, собирать в свою душу впечатления не с темных лишь дел людских, а искать здорового, крепкого, сильного, светлого. <...>

И если семейное воспитание есть дело громадной важности само по себе, то подобная нравственная оголтелость русской жизни еще больше его осложняет, настойчиво требует разумного и бережного ухода за детьми, у которых при столь неблагоприятных условиях вырабатывается характер, формируется личность, складывается нравственная физиономия. Вот в эту-то пору и чрезвычайно важно, чтобы на восприимчивую и впечатлительную детскую душу насело как можно меньше копоти и грязи, – наоборот, были бы ярко вырисованы светлые идеалы жизни. <...>

Если прежде еще можно было предоставлять детей случайным влияниям, теперь это прямо преступно: не было сильных бурь и порывов ветра, – деревцо не кривилось, росло более или менее прямо; но налетел ураган, погнул деревцо, – оно и растет кривобоким.

Дадим же опору деревцу, будем учиться работать, станем трудиться совместно, с нежной лаской подойдем к ребенку, прижмем его к своему сердцу, пригреем у себя на груди. Любовно прильнем к уху каждого ребенка и шепнем ему такие слова, которые прошли бы с ним всю жизнь и дали бы ему силы устоять в добре и правде. Тогда молодежь наша, придя к нам на смену, вольет в жизнь новые живительные соки, внесет свежесть чувства и бодрящую энергию.

Богданович С.

Семья. // Свободное воспитание.– 1912–1913.-№ 1.-С. 1–8.

К вопросу о «школе родителей и воспитателей»

А. Дернова-Ярмоленко¹¹

<...> «Почти все люди становятся отцами и матерями», но тем не менее, сделавшись ими, чувствуют себя как бы захваченными врасплох и сознают, что они *менее всего* подготовлены к выполнению задач отцовства и материнства. <...> Отец имеет не менее ценное воспитательное значение, чем мать, и взваливать всю ответственность за судьбу детей на нее одну и несправедливо и невозможно. Муж есть помощник и товарищ жене не только в жизни, но и в ее неотделимой части – воспитании детей. <...>

О «школе родителей и воспитателей». <...>

Первое, что должно лечь в основу преподавания в «школе для родителей и воспитателей» – это *изучение ребенка по возрастам*, изучение не только его *тела*, начиная с момента рождения, но также и его *души*, т. е. развития чувств, мышления и воли. Лекции по этим вопросам должны сопровождаться практическими работами.

Тем, кто имел дело с матерями, невольно бросается в глаза их неумение наблюдать, их незнание особенностей даже своего ребенка. Недавно мне пришлось быть на приеме одного известного столичного врача. На вопрос, как спит ее ребенок, мать, по-видимому, интеллигентная, ответила категорически: «Очень плохо». В дальнейшем оказалось из ее же слов, что дитя (7 лет) спит 9-10 часов в сутки, не бредит, не вскакивает, не кричит, засыпает быстро. Следовательно, мать дала совершенно противоречивые ответы. Такое неумение видеть и отмечать мы встречаем на каждом шагу. И первой задачей «школы родителей» должны быть забота снять этот туман с глаз родителей и воспитателей и *научить обучающихся наблюдать ребенка*. Это, так сказать, *введение в воспитание*, как диагностика есть введение в медицину.

Практически это должно выполняться следующим образом. Каждому обучающемуся должен быть дан для выполнения ряд задач, начиная с легчайшей. Самое простое – это естественные отправления ребенка, т. е. аппетит, желудочно-кишечные отправления и сон. Следующее по степени трудности должно быть наблюдение за двигательной способностью, – за движениями при ходьбе, ползании, работе, еде, двигательными особенностями речи, мимикой лица. Давая эту задачу наблюдения, сначала над одним определенным ребенком, следует ввести мать в этот вопрос, дав ей для чтения материал, трактующий по этому предмету, и рекомендовать составить план наблюдения. А затем она должна дать подробный письменный отчет о результате своей работы. Такие записи должны затем совместно с другими обучающимися подробно обсуждаться; при этом выясняются значение недостатка и неправильности наблюдений.

Последовательно задачи должны становиться все более и более трудными и сложными. В дальнейшем следуют наблюдения за органами чувств (зрением, слухом и т. п.), затем за способностью воспринимать, усваивать, запоминать, проявлять и, наконец, что самое сложное – определять вообще личность ребенка, т. е. личные особенности и свойства *в целом*. Таким образом, мог бы выработаться план для систематического наблюдения за телом и душой ребенка, а затем составил бы и задачник, подобный тем, которые имеются и в математических науках. <...>

Пройдя такой курс наблюдений и научений на конкретных примерах, обучающийся приучит свой мозг к известной работе, которую затем будет производить правильным, привычным путем. Такой метод изучения сделает дело живым, возбудит творческие силы обу-

¹¹ Сведения об авторе не найдены.

чаемого, заставит его много перечитать, передумать, научит отыскивать нужное, брать ценное и сопоставлять полученное.

За изучением тела и души ребенка следует *изучение влияния на ребенка окружающей среды*. Начиная с погоды, пищи, затем – влияние семьи, яслей, детского сада или школы в целом и товарищей и воспитателей в отдельности. Здесь опять богатая почва для наблюдений, для работы.

Далее следует *умение считаться с окружающей средой, пользоваться ею*. Дело воспитания, собственно, и сводится к тому, чтобы, считаясь с воздействием климата, санитарных условий, среды и индивидуальности ребенка, по возможности уменьшать те вредные влияния, каковые имеются и не могут быть устранены вполне, и по возможности усилить действие тех благоприятных условий, которые существуют, а также создать таковые искусственно, если есть к этому возможность.

Ознакомить обучающихся с выработанными уже практикой и теорией методами личных воспитательных воздействий составит третью задачу «школы родителей и воспитателей». Эта задача сводится к тому, чтобы изучить соотношение воспитываемого и воспитателя, и касается, пожалуй, больше личности и качеств воспитателя, чем ребенка. Сюда входит и задача самосовершенствования, без которого немислимо никакое сознательное воспитательное воздействие. Дополнением и расширением этой основной программы по воспитанию должен быть целый ряд второстепенных курсов: 1) изучение ненормальных, отсталых, слабых детей и вообще трудных в воспитательном отношении. Затем 2) беседы о значении искусств в деле воспитания, 3) о преподавании искусств, 4) физические упражнения и игры, 5) о прогулках и экскурсиях, и еще целый ряд других знаний, необходимость которых подсказывает сама жизнь. <...>

«Школы для родителей и воспитателей» многим покажутся делом неосуществимо трудным, но пусть работающие на этой почве не смущаются этим. Было время, когда лечить мог всякий, кто хотел, – теперь тех, кто занимается лечением без основательной теоретической и практической подготовки мы называем шарлатанами. Недалеко и то время, когда мы будем считать недобросовестным браться за сложное дело воспитания без основательной теоретической и практической подготовки.

Дернова-Ермоленко А.

К вопросу о «школе родителей и воспитателей» // Свободное воспитание. -1908-1909.- № 11.-С. 17–24.

Воспитание и обучение в семье и школе (индивидуальность детей)

К.В. Ельницкий¹²

Наблюдения показывают, что одни и те же факторы воспитания не на всех людей производят одинаковое действие и результаты влияния их не всегда одинаковы. Нередко лица, воспитывающиеся под влиянием одинаковых факторов, обладают не одинаковым характером и не одинаковыми душевными качествами и наклонностями. Так случается, что братья, воспитывающиеся при одинаковых условиях домашней и школьной жизни, отличаются один от другого и по характеру, и по душевным качествам, и по наклонностям. Из детей, воспитывающихся в приютах и других закрытых воспитательных заведениях, под одинаковым режимом, выходят далеко не одинаковые личности.

¹² Ельницкий Константин Васильевич (1846–1917(?)) – русский педагог.

Значит, кроме факторов воспитателя, на образование *личности* имеет влияние еще другой элемент, именно – прирожденные *индивидуальные* особенности питомца. Хотя все люди по своей духовной природе, в общем, похожи друг на друга, но при этом сходстве каждый индивидуум представляет и отличительные особенности в своем душевном строе. <...>

Индивидуальные различия лиц связаны с различием их пола, возраста, национальности, телосложения, душевных сил, темперамента и т. и.

Между лицами различного *пола* замечается некоторое различие в душевном их строе. Такое различие можно уже заметить, наблюдая за играми мальчиков и девочек. Девочки проявляют одного рода наклонности, а мальчики – другого. Главную окраску душевной жизни мальчиков составляет преобладание умственной деятельности и воли, у девочек же – преобладание чувства. Девочки, при одинаковых условиях проявляют в большей мере религиозное чувство, чем мальчики. Ухаживая за своими младшими братьями и сестрами или больными, девочки проявляют больше нежности и ласки, чем мальчики. Женщина нередко непосредственным чувством угадывает те истины, до которых мужчина доходит путем умозаключений и логических построений. Девочки физически и духовно развиваются быстрее, чем мальчики (12-летняя, например, девочка по общему духовному развитию равняется 14-летнему мальчику); но зато развитие первых останавливается раньше, чем вторых. Мальчики, особенно в отроческом возрасте, проявляя шаловливость, самовольство, причиняют воспитывающим больше затруднения, чем девочки, которые сравнительно скромнее.

Возраст оказывает тоже влияние на индивидуальные особенности лица. В юноше иногда проявляются такие душевные качества, которые не замечались в отроческом или детском возрасте. Точно так же отрок нередко представляет такие особенности в своем поведении, которые не замечались в детстве. Каждому возрасту присущи известные потребности и известные проявления душевной жизни. Неосновательно было бы потребовать от дитяти или отрока того, что свойственно юноше или возмужалому человеку, и наоборот.

Индивидуальные особенности питомцев бывают связаны также с *национальностью* их. Известно, что каждый народ имеет свои национальные особенности. Особенности эти слагаются под влиянием природы, климата и исторических, и бытовых условий жизни. В силу наследственности, национальные особенности передаются от родителей к детям и таким образом получаются индивидуальные черты детей, связанные с национальностью их. <...>

Индивидуальные особенности детей бывают также и с различием их *физической организации*. Не все дети обладают одинаковою физической организацией: одни из них слабы, а другие – крепки, одни здоровы, другие болезненны; у одних энергично совершается процесс пищеварения, дыхания и кровообращения, у других – вяло. По взаимодействию физических и душевных сил, такое или иное физическое состояние ребенка отражается на его душевных проявлениях. Слабый ребенок проявляет себя иначе, чем крепкий, и больной – иначе, чем здоровый.

Не менее того, индивидуальные особенности детей обуславливаются различием их *душевных сил* и неодинаковым отношением этих сил между собою. Один ребенок более восприимчив к зрительным восприятиям, чем к слуховым, а другой же, наоборот, – более восприимчив к слуховым восприятиям, чем к зрительным, – и они отличаются друг от друга по индивидуальным особенностям. У одного питомца энергичнее действует память или воображение, чем у другого, и они тоже отличаются друг от друга по своим душевным качествам. У одного питомца преобладает деятельность памяти над деятельностью рассудка, у другого же, наоборот, рассудочная деятельность преобладает над деятельностью памяти, и они тоже представляют отличие по своим душевным качествам. Или еще: один ребенок более склонен к проявлению одного рода чувствований, другой же – другого, или у одного чувствования более глубоки, чем у другого, и они тоже отличаются по своим душевным проявлениям.

Наконец, индивидуальные особенности детей связаны также и с различием их *темпераментов*. <...>

Язык детей и развитие его

Слово «язык» имеет обширный и тесный смысл. Под языком в обширном смысле разумеются все те средства, которыми человек выражает свои мысли и вообще душевные явления. В этом смысле под понятие язык подойдут не только слова, но также и мимика, и жесты, и нечленораздельные звуки, как выразителя мыслей и чувств человека. Мимика, жесты и нечленораздельные звуки являются невольным, естественным выражением тех душевных явлений, которые происходят в человеке. <...> Разговаривая о чем-нибудь, люди обыкновенно сопровождают свою речь мимикой, известными движениями, интонацией. Без них речь говорящего была бы безжизненной, вялой.

Само собой разумеется, что чем беднее речь человека, тем в большей мере ему приходится прибегать к мимике и жестам для выражения своих душевных проявлений. Точно также, чем сильнее чувством проникнут говорящий, тем речь его, естественно, в большей мере сопровождается мимикой, жестами и изменением голоса, отчего и становится более выразительной. <...> У одних лиц речь сопровождается в большей мере мимикой и жестами, чем у других. В этом отношении отличаются между собою даже и целые народности. В тесном смысле под словом «язык» разумеется лишь членораздельная речь. <...>

И животные, и птицы могут произносить звуки, однако они не в состоянии образовать языка. Для образования его необходимы еще особые психические условия, присущие человеку. Такими условиями служат:

во-первых, потребность выражать во вне возникающие в душе представления и понятия. В силу этой потребности дети охотно рисуют знакомые им предметы: дом, лошадь, дерево и т. и. <...> Охотно рассказывают всякому, кто охотно их слушает, свои впечатления, вынесенные из прогулки или детского вечера. Наконец, в играх детей мы замечаем не что иное, как воспроизведение во вне тех представлений и понятий, которые образовались в их душе. <...>;

во-вторых, потребность в сношениях с другими людьми. <...> Живя в среде себе подобных, каждый человек в сношениях с ними выражает словами свои мысли и свои желания, и другие лица понимают его, подобно тому, как он понимает их;

в-третьих, способность образовывать понятия, которые обозначаются словами. Образовавшееся из массы однородных представлений понятие, будучи закреплено словом, дает человеку возможность сразу мыслить о целой массе однородных представлений, обобщенных в понятии. <...>;

в-четвертых, сильная восприимчивость чувства слуха, дающая возможность воспринимать и запоминать слышимые звуки, и способность воспроизводить эти звуки посредством голосового органа. Это дает ребенку возможность, с одной стороны, воспринимать речь окружающих, а с другой – сознательно воспроизводить ее.

Таким образом, ребенок имеет в своей физической и духовной природе условия к развитию языка. <...> Развитие языка в ребенке есть естественное явление. Ребенок малопомалу приучается говорить, подобно тому, как он приучается мыслить, ходить, пользоваться своими руками и т. и. <...>

Условия и средства к развитию правильной речи детей

К развитию правильной речи детей способствуют следующие условия и средства:

1. Ребенок <...> усваивает речь окружающих его лиц; речь последних становится и его речью. Если окружающие ребенка говорят неправильно, то и речь ребенка становится

неправильной. Отсюда видно, насколько необходимо для развития правильной речи ребенка, чтобы окружающие его лица говорили правильно. Неправильная речь, усвоенная в юные годы, остается большею частью таковою и в последующие годы человека. Привычки, образовавшиеся в детстве, с трудом искореняются. <...> Неправильности речи, усвоенные в детстве, будут прорываться и в зрелые годы человека в его даже самой живой и увлекательной речи. <...>

Иногда мать, няня и вообще лица, ухаживающие за ребенком, в разговоре с ним, коверкают собственную речь, принаравливая ее к лепету еще не развившейся речи ребенка. Они или изменяют звуки, или выбрасывают слоги, или даже вставляют лишние звуки, рассчитывая, что такая исковерканная речь более понятна ребенку. Но расчет их не верен: ребенку дается одинаково понимание как неправильной, так и правильной речи и даже понимание последней дается легче, так как правильную речь приходится ему все-таки слышать чаще, чем неправильную. Иногда окружающие ребенка коверкают свою речь, с целью выразить ему свою ласку, свои нежные чувства. Но ведь ласка, нежные чувства могут быть выражены интонацией, подбором выражений, выработанными в языке ласкательными словами и формами, а потому и нет никакой надобности прибегать к коверканью речи, тем более, что такое коверканье, как сказано, вредно отражается на речи ребенка. <...>

2. Ребенок обыкновенно усваивает и воспроизводит те звуки слов, которые произносятся более отчетливо. Так, он обыкновенно воспринимает и произносит те слоги слов, которые произносятся с ударением, а потому и более ясно, отчетливо. <...> В разговоре с ребенком нужно произносить слова ясно, отчетливо, так чтобы все звуки слов были слышны ему. Лучше произносить меньше слов, но произносить их ясно, отчетливо. Многосложные слова, а равно и слова трудные для произношения, ребенок обыкновенно изменяет, а потому пока не разовьются в некоторой мере его слух и голосовой орган, не следует наделять его такими словами.

Заметивши, что ребенок произносит какое-нибудь слово неправильно, следует произносить при нем это слово правильно и притом ясно, отчетливо. Слыша правильное произношение слова, ребенок незаметно исправит свое неправильное произношение.

3. Слова служат для выражения образованных в душе представлений и понятий. Слово, не имеющее соответственного содержания, т. е. ясного представления или понятия, является пустым звуком, не имеющим значения для душевного образования человека. <...> Благодаря хорошей памяти, он запоминает эти слова и, таким образом, вместо понятий и представлений, обогащает свою душу малосодержательными или совершенно бессодержательными сочетаниями звуков. <...> В голове питомца получается путаница, сбивчивость, неясность мыслей. <...>

Приучение ребенка к нескольким иностранным языкам, прежде чем он не усвоит отечественную речь, прежде чем формы последней не отпечатаются в его душе, ведет еще к тому, что он не овладевает вполне ни одним языком. Формы различных языков его сбивают. Пускай ребенок сначала несколько обогатится представлениями и понятиями и закрепит их словами отечественного языка, пускай он прежде свыкается с формами родного языка – и тогда уже можно приступить к ознакомлению его с иностранными языками. Ранее шестого года жизни не советуют приступать к ознакомлению ребенка с иностранными языками, хотя бы и посредством так называемого естественного или разговорного метода.

4. Речь ребенка развивается упражнением. Лучшим упражнением для развития речи детей является разговор. И дети обыкновенно охотно разговаривают; они охотно слушают других лиц, если предмет рассказа им доступен и интересен; охотно также и сами передают свои впечатления другим лицам, если только доверяют им и не имеют повода стесняться их. <...>

Немаловажное значение для развития речи детей имеет рассказывание им доступных сказок, рассказов, басен и произнесение доступных им стишков. Дети обыкновенно усваивают эти рассказы, басни или стишки, а вместе с тем обогащают свою речь.

5. <...> Очень важное значение для развития речи детей имеет также предупреждение болезней органа слуха и голосового органа и изоляция деятельности чувства слуха и голосового органа. <...>

I. Воспитательное влияние на чувствования

Непосредственно влиять на чувствования <...> нельзя. Нельзя приказать воспитаннику иметь такие или иные чувствования, чувствовать так, а не иначе. Но воспитатель может посредственно влиять на чувствования воспитанника, способствуя возникновению и усилению или ослаблению в нем таких или иных чувствований.

Чувствования человека находятся в зависимости от его потребностей и наклонностей. Регулируя потребности воспитанника, равно как вырабатывая в нем такие или иные наклонности, воспитатель тем самым может влиять на его чувствования. Затем, чувствования возникают в зависимости от ощущений, представлений и мыслей, служащих к возбуждению их. Возбуждая в воспитаннике такие или иные ощущения, представления и мысли, воспитатель тем самым способствует возникновению в нем соответственных чувствований. <...> В возникновении чувствований нередко играет значительную роль пример окружающих. Воспитанник, замечая к чему окружающие относятся сочувственно, и сам начинает сочувственно относиться к тому же, и наоборот: видя, к чему окружающие относятся с отвращением, и сам начинает относиться так же. <...> Замечая искреннее восхищение учителя разбираемым в классе поэтическим произведением, ученик мало-помалу и сам начинает восхищаться этим же произведением. Значит, и путем примера воспитатель может влиять на чувствования воспитанника.

Приучение питомца к самообладанию оказывает также влияние на его чувствование. Приучая питомца к самообладанию и задержке воплощения непохвальных чувствований, воспитатель вместе с тем способствует подавлению этих чувствований. <...>

II. Чувствования, связанные с потребностью к общественности

Человеку присуща потребность к общественности. Еще Аристотель заметил, что «человек – существо общественное». Как пчеле необходим улей, а муравью – муравейник, так человеку необходимо общество людей. Общество представляет для каждого индивидуума ту среду, в которой он может удовлетворять своим физическим и духовным потребностям и вместе с тем развивать свои физические и духовные силы. <...> Самый язык, в котором выражается духовное богатство народа, развивается, благодаря жизни людей в обществе. Нравственные понятия воспитываются в каждом индивидууме тоже благодаря жизни в обществе. Лицо, выросшее вне общества, стояло бы по своему умственному и нравственному развитию ниже дикарей. «Только в общении и посредством общения с другими людьми человек становится человеком». <...>

Человек рождается самым слабым, беспомощным существом. Жизнь новорожденного не могла бы поддерживаться, если бы он не имел необходимого ухода со стороны родителей и других членов семьи, составляющей основную форму общежития.

В связи с потребностью к общественности в человеке возникают чувствования, ведущие к объединению людей. К таким чувствованиям, между прочим, относятся: 1) чувство ласки, 2) дружбы и 3) сочувствия. <...>

1. Ребенку нравится, если мать, отец или кто-нибудь другой обращается к нему с *лаской*, выражая ее тоном голоса, мимикой и другими движениями.

На нее он отвечает улыбкой, и даже тянется к человеку, который ласкает его. Но если он замечает угрюмое, гневное, неприветливое выражение лица, он отворачивается и даже начинает плакать.

Чувствуя потребность в ласке, ребенок привязывается к тому, кто относится к нему с лаской и искренней любовью. Это особенно часто замечается в закрытых воспитательных заведениях, где дети, лишенные ласк родителей и родных, привязываются к тому воспитателю, который сочувственно относится к ним и искренно любит их. Как бы тонко ни было выражено сочувствие воспитателя к детям, его любовь к ним, они чувствуют и ценят ее. <...>

Нужно заметить, что человеку нравится не только принимать ласки от других, но и выказывать ласку другим. Так, иногда приходится замечать, с какой охотой старшие братья и сестры ласкают своих младших братьев и сестер. <...>

2. Чувство *дружбы*, товарищества проявляется в детях рано, с тех пор, как они могут принимать участие в общей игре. Играть с товарищами ребенку, особенно отроку, больше нравится, чем играть одному. Нередко между детьми или отроками устанавливается такая дружба, что они скучают друг без друга; они постоянно вместе, помогают друг другу в занятиях, разделяют свое горе и радость. Особенно в школе легко устанавливаются дружественные отношения между учащимися. Причины, благоприятствующие установлению их дружбы, бывают различны: сидение на одной скамейке, одинаковость положения в классе, общность интересов, взаимные услуги, удовольствие от общей игры и т. и. Основная же, первичная причина установления их дружественных отношений заключается с потребности к обществу.

Чувство дружбы, товарищества – хорошее чувство. Оно нередко удерживает питомца от эгоистических проявлений, клонящихся ко вреду других. Если мальчик станет обижать товарищей, поступать с ними несправедливо, они удалятся от него, не будут принимать его в свои игры. А это для него крайне неприятно и может удержать его от несправедливых или обидных для других действий. <...> Из чувства дружбы, товарищества вытекают другие добрые проявления питомцев, например, оказание помощи, сочувствие их положению, подчинение личных прихотей общему благу и т. п. <...>

3. <...> Ребенок не безразлично относится к печали и радости других. Вот ребенок видит, что няня его плачет, опечалена чем-то, он приближается к ней, дергает ее и старается унять ее слезы; если же ему это не удастся, он и сам становится печальным и даже нередко начинает плакать. Наоборот, если он видит человека, который с радостной улыбкой обращается к нему, он и сам становится веселее и улыбкой же отвечает на веселое приветствие. Среди весело играющих детей каждый ребенок становится веселым. Среди же печальных, грустных людей и ребенок становится печальным. <...>

Отзывчивость ребенка к положению других людей с дальнейшим возрастом и духовным развитием его принимает более сознательный характер и служит основанием к выработке сострадания, милосердия, уважения личности других. <...> Обладая этими чувствованиями, человек не остается равнодушным к положению других лиц. Горе и радость их будут близки его сердцу.

Так как человек может сочувствовать или горю ближних, тяжелому, несчастному положению их, или же их благополучию, радости, то отсюда являются два вида сочувствия: сочувствие горю и сочувствие радости других. Сочувствие горю ближних, тяжелому положению их называется *состраданием*. Сила сострадания бывает различна, что зависит: а) от живости представления того страдания, которое испытывает ближний; <...>; б) от степени духовного развития лица. Лицо обладающее глубоким духовным развитием, скорее может понять душевное состояние ближнего, чем лицо, не обладающее таким развитием; в) от бли-

зости к нам страдающего лица. Мы с большим пониманием отнесемся к своему родственнику или близкому знакомому, чем к постороннему лицу, сильнее сочувствуем бедствию своих сограждан, чем бедствию жителей других стран; <...> д) от отсутствия чувствований, подавляющих сострадание к лицу, как, например, чувства гнева, зависти и друг.; наконец, е) от степени развития чувства сострадания. <...> Лицо, которое не имело случаев к проявлению сострадания или которое подавляло в себе это чувство при каждом возникновении его, будет обладать менее развитым чувством сострадания, чем лицо, которое поддерживало в себе это чувство и давало ему надлежащий исход. <...>

III. Чувствования, связанные с нравственной жизнью человека

На каждом человеке, как существе общественном и предназначенном к духовному совершенствованию <...>, лежат нравственные обязанности, выполнение которых составляет его нравственный долг. Обязанности эти раскрыты в Божественном учении Спасителя. Они могут быть разделены на:

- а) обязанности по отношению к Богу <...>;
- б) обязанности по отношению к государству, которому человек принадлежит, и главе его. В силу этой обязанности, человек должен быть преданным сыном своего отечества <...>;
- в) обязанности по отношению к ближним. <...> Каждый человек должен не только удерживаться от причинения зла им, но также и делать им добро, оказывать им помощь, служить им, содействовать их совершенствованию и т. п.;
- г) обязанности по отношению к самому себе, состоящие в стремлении к укреплению своего тела и усовершенствованию своей духовной природы и в таком образе жизни и деятельности, который согласовался бы с этим стремлением.

Правильное воспитание и образование воспитанников имеет одну из существенных задач укоренить в душе их эти обязанности, т. е. не только научить их этим обязанностям, но и приучить к исполнению их. Стремление каждого человека к самоусовершенствованию и существование в нем потребности к общественности и чувствований, связанных с этой потребностью, служат благоприятным условием к укоренению в нем нравственных требований. <...>

IV. Патриотическое чувство и воспитание его

<...> Каждый индивидуум является членом известного государства, которое служит для него отечеством, а все остальные члены этого государства являются его соотечественниками. Человек может иметь только одно отечество, ибо он может быть подданным только одного государства.

Любовь к своему отечеству и соотечественникам называется *патриотическим чувством*. Кто имеет это чувство, тот не станет равнодушно относиться к судьбе своего отечества и своих соотечественников. В славе отечества он будет видеть свою славу; бедствие же отечества он примет так же близко к сердцу, как и собственное бедствие. Очевидно, что патриотическое чувство относится к чувствованиям, связанным с потребностью людей к общественности. <...>

Пока круг столкновений ребенка ограничивается семьей, он привязывается к матери, сестре, няне и другим членам семьи: к ним относится с большим доверием и сочувствием, чем к посторонним лицам. Он отличает «своих» от «чужих». Затем, с возрастом, он знакомится с другими семьями, сближается в играх с посторонними детьми, привязывается к ним, ценя в них товарищей своих веселых игр. Поступив в школу, он делается членом ее, чле-

ном как бы небольшого общества. Круг лиц, к которым он привязывается, расширяется. Он любит свою школу, принимает участие во всех проявлениях школьной жизни. Он отличает учеников своей школы от других мальчиков и девочек и смотрит на первых, как на более близких ему. Далее, по мере ознакомления ребенка с родным городом или селом, он привязывается к этому городу или селу. Ему становятся близки и милы и улицы, и дома, и сады родного города. <...> Он сознает, что это общество имеет свой язык, свою национальную литературу, свои обычаи и предания. Он отличает «свое», «народное», от «чужого», «ненационального». Случись теперь какое-нибудь бедствие в отечестве, оно отзовется в его сердце и побудит его по мере своих сил содействовать устранению этого бедствия.

Средствами к воспитанию патриотического чувства в воспитанниках служат: <...>

Следует воспитывать питомца в пределах отечества. Неосновательно поступают, если в детские годы увозят питомца за пределы отечества и там его воспитывают. Привыкнув к иноземному, а не к родному, он будет чужд по своим мыслям и чувствам отечеству, он не будет чувствовать той тесной связи с отечеством, которая устанавливается привычкой и ассоциацией представлений и чувств. <...>

Если ребенок замечает, что окружающие его лица любят свою родину, трудятся для пользы ее, если он слышит о проявлениях патриотизма тем или другим из его родственников, он и сам проникается патриотическим чувством. Все другие средства к воспитанию патриотического чувства не окажут на воспитанника надлежащего влияния, если окружающие его лица не проникнуты этим чувством.

Ознакомление воспитанников с прошлой и настоящей жизнью отечества оказывает тоже влияние на развитие в них любви к отечеству. Отечественная история, раскрывая минувшую жизнь отечества, представляет вместе с тем поучительные образцы проявления патриотического чувства граждан. <...> Обучение отечественной географии, ознакомливая воспитанников с пространством, народонаселением и культурным состоянием отечества, тоже может оказывать влияние на патриотическое чувство их. Обучение отечественному языку оказывает тоже влияние на патриотическое чувство воспитанников, так как сближает их с духовною жизнью родного народа, отразившеюся в языке. <...> Словесные произведения, изображая в художественной форме различные стороны народной жизни и народного быта, способствуют ознакомлению воспитанников с этими сторонами жизни и быта, что не может не влиять на развитие в них любви к отечеству и соотечественникам. К тому же многие поэтические произведения служат выражением патриотических чувств или самих поэтов, или созданных ими лиц. Чтение и изучение этих произведений неминуемо благотворно повлияет на чувства и мысли воспитанников.

Пение песен, носящих патриотический характер, способствует тоже поднятию патриотического чувства воспитанников. Эти песни, будучи выражением патриотического настроения составителей их, вызывают такое же настроение и в тех лицах, которые слушают или поют их. <...>

Торжественное празднование дней, имеющих особенно важное значение в жизни отечества, оказывает тоже влияние на подъем патриотического чувства воспитанников. <...>

II. Направление воли к добру (нравственное воспитание)

I. Необходимость нравственного воспитания

<...> Направление воли питомца к добру или, что то же, нравственное воспитание его, должно быть начато с детства. По мере развития умственных и физических сил воспитанника должны быть укореняемы в нем нравственные начала. <...> Если не прилагать заботы

о нравственном воспитании питомца с самого его детства, то в нем могут образоваться такие привычки и наклонности, с которыми трудно будет бороться развившемуся сознанию. <...> Нравственное направление человека зависит не только от сознания, что добро и что зло и почему следует поступать так, а не иначе, но и от чувствований и привычек. На чувствования же и привычки ребенка можно воздействовать далеко до того времени, когда раскроется вполне его сознание. Если с первых лет жизни питомца прилагать заботу о нравственном воспитании его, то добро, нравственные начала, заложенные в его душе, дадут нравственное направление всей его последующей жизни и деятельности. Если же в юные годы он не укрепит в нравственных началах, то и позднейшие годы, при полном разумении, что добро и что зло, ему трудно будет удержаться на пути добра. <...>

II. Задача и основание нравственного воспитания

Задачей нравственного воспитания должно быть укоренение в душе воспитываемого нравственных требований, наклонностей и чувств, так чтобы он сам стремился к совершению добрых действий и уклонялся от дурных и чтобы совершение первых вызывало в нем высокое духовное наслаждение, совершение же вторых вызывало в нем неприятное чувство угрызения совести, стыда или раскаяния. Еще Аристотель сказал, что задачей воспитания должно быть доведение воспитываемого до того, чтобы он любил все доброе и ненавидел то, что достойно порицания.

Воспитание в человеке стремления, наклонности, потребности к добрым проявлениям и отвращения к дурным проявлениям и составляет то, что называют воспитанием нравственной свободы. <...>

III. Средства к нравственному воспитанию

<...> Немаловажное значение для нравственного воспитания питомца имеет среда, в которой он живет. Питомец невольно проникается теми нравственными понятиями, воззрениями, которыми руководятся в своей жизни окружающие его лица. Так как ребенок проводит в семье первые годы своей жизни, то понятно, что нравственное направление семьи сильнее всего отражается на нем. Весь строй семейной жизни влияет на нравственное воспитание его, и родители обязаны позаботиться, чтобы ничто в семье не оказывало на него вредного влияния.

С поступлением ребенка в школу для него открывается новая среда, влияющая на его нравственное направление. Дух, строй школы отражается на учениках. Из этого видно, что необходимо создать добрый дух в школе и установить доброжелательные отношения между учениками.

Окружающие питомца лица влияют на него главным образом своим примером. Питомец невольно подражает действию окружающих. <...> Пример окружающих <...> существенным средством к нравственному воспитанию питомцев. Ребенок подражает как дурному, так и хорошему. <...> Необходимо для нравственного воспитания питомца, с одной стороны, удалять от него все то, что может служить для него дурным примером, а с другой – воздействовать на него добрым примером. Благоразумная мать удаляет своего ребенка и от непристойных сцен, и от худых разговоров, и вообще от таких предметов и явлений, знакомство с которыми не может быть благоприятным для его нравственного развития. <...>

Существенным средством к нравственному воспитанию питомцев служит одобрение или дозволение одних действий и порицание или запрещение других действий. Ребенок с доверием относится к родителям и воспитателям, и то, что они одобряют или дозволяют,

принимает в его глазах значение доброго, похвального; что же они порицают или запрещают, получает в его глазах значение недоброго, непохвального. <...>

Для выработки нравственного строя питомцев <...> необходимо, во-первых, чтобы сами родители или воспитатели имели верную нравственную норму для оценки действий <...>; во-вторых, чтобы они в своих запрещениях или дозволениях были постоянны. Что раз запрещено, то не хорошо и не должно быть дозволяемо в другой раз, если только не изменились условия, при которых запрещение или дозволение имело разумное значение. <...> В связи с указанными средствами к нравственному воспитанию питомцев немаловажное значение имеют также нравственные наставления и назидания, имеющие целью раскрыть питомцам, что нравственно и что безнравственно, что добро и что зло. <...>

Вообще при воспитании следует пользоваться всяким удобным случаем для нравственного наставления. При этом, конечно, необходимо руководствоваться педагогическим тактом и чувством меры. Неуместно делаемые наставления или назидания могут ослабить силу и значение их. <...>

Нужно заметить, что нравственные идеалы вырабатываются в человеке под влиянием всех факторов, влияющих на душевное развитие его. <...> Наконец, к средствам нравственного воспитания питомцев многие относят наказания и награды. Но наказания и награды сами по себе никого не научают добру и не приучают к нему, а потому и не могут иметь важного воспитательного значения. Они имеют известное воспитательное значение лишь при указанных выше воспитательных средствах и притом, если применяются осмотрительно, с надлежащим тактом. Будучи же применяемы без надлежащей осмотрительности, они вместо пользы причиняют вред нравственному воспитанию питомцев. <...>

Ельницкий К.

Воспитание и обучение в семье и школе. (Педагогика). Изд. 2-е.— С-Пб.: Изд. М.М. Гутцаца, 1914.—С. 3-14, 96-211.

Два воспитания

В.О. Ключевский¹³

<...> Каждый педагог должен ясно сознавать идею школы или того идеального воспитанника, которого должна выпустить школа. В противном случае педагоги будут продолжать воспитывать и обучать только себя самих. А так как воспитателей много, то они, стараясь в теперешнем дитяти воспроизвести каждый только самого себя, разорвут в клочки нравственную личность своего питомца. Чтобы из воспитания вышло разумное, складное и цельное дело, необходимо взаимное сотрудничество педагогов, дружная, согласованная работа. Какой бы предмет ни преподавал тот или иной педагог, какое бы участие ни принимал в общем строе школы, он непременно должен знать не только свой предмет, тот учебный материал, над которым работает, но еще и тот идеал, к которому каждый из них стремится приблизить вверенные школе маленькие будущности. Без ясного сознания этого идеала педагоги будут похожи на играющих в известную игру, в которой один из участников с завязанными глазами размахивает безнадежно руками, не зная, кого поймает, и всего вернее, что не поймает никого. <...>

В школе дети не рождаются, а только воспитываются. Они откуда-то приходят в школу и куда-то опять уходят. Они приходят из семьи. Семья должна развить индивидуальные особенности ребенка, его оригинальную личность. Школа призвана к тому, чтобы согласить, привести в гармонию эти особенности, чтобы они затем мирно уживались в обществе. <...>

¹³ Ключевский Василий Осипович (1841–1911) – историк, член-корреспондент Петербургской академии наук (1889).

Семья и школа! Как часто мы спокойно говорим об этих предметах, между тем всякий раз, как заходит речь о взаимном отношении семьи и школы, в этом вопросе всегда оказывается слишком много темного, неясного, и мы теряем обычное спокойствие, начиная рассуждать о нем. Семья и школа – два величайших учреждения. <...> Ведь мы, воспитывая, обучаем и, обучая воспитываем. Учитель и воспитатель говорят о различии своих целей и приемов, но их воспитанник впоследствии, наверное, затруднится ответить на вопрос, кто его больше воспитывал или учил. <...>

В истории нашего образования сделаны были два в высшей степени поучительных опыта. Древняя Русь стремилась к тому, чтобы укрепить школу у самого очага семьи, слить школу с семьей. Во второй половине XVIII в. в педагогических планах Екатерины II и ее деятельного помощника Бецкого сделана была попытка совсем оторвать школу от семьи, поставить их чуть ли не во враждебное отношение друг к другу. В высшей степени поучительно сопоставить между собой эти два педагогических опыта.

Источником света в Древней Руси был приходский храм. Первым учителем был священник. Приход был учебным заведением, главным инспектором которого был отец духовный. Семьи, составлявшие приход, можно назвать параллельными отделениями школы. Классным наставником в каждой семье был отец, или домовладыка. Древняя русская семья имела ведь особое устройство. Она заключала в себе не только самых близких членов семьи, но и родственников, домочадцев, слуг. Глава семьи был в ней властелином – недаром он назывался государем. Жена была его ближайшей помощницей, сотрудницей и высоко ценилась в этом своем звании. Она также называлась государыней. <...>

Обучали не наукам, но житейским правилам, праведному житию. Домохозяин, восприняв такую науку от предков и освежив ее в храме, при посредстве духовного отца старался внушить ее своим домашним, старался «учить страху божию и вежеству и всякому благочинию». Итак, прежде всего – спасение душевное. Второе дело – строение мирское, имевшее целью воспитать гражданина, члена общества, который знал бы, как поступать ему в разных житейских обстоятельствах, в сношениях с людьми, чтобы жить не в укор и посмех. Третий предмет домашнего обучения – домоводство или обучение ремеслу, рукоделию, «кто чего достоин». Здесь училище разделялось на два параллельных отделения: «матери – дочери, а отцу – сынове». Словом, божество и вежество – вот два основных предмета программы воспитания. Грамотность вовсе не считалась необходимым образовательным средством. Она причислялась, скорее, к ремеслу, «к механическим хитростям» считалась техническим знанием, необходимым в некоторых, немногих специальностях. <...> Человек, обученный «всякому вежеству и праведному житию», ценился более, чем напитанный книжной мудростью. Главное – чтобы чада были воспитаны «в страхе божиим», в добре и «в наказании».

Что касается педагогических приемов, то они сводились к «внешнему воздействию на ум, чувство и волю», воспитание производилось «посредством производимого битьем нервного возбуждения». Древнерусские педагоги много и с любовью думали об этом приеме, заботливо лелеяли его и изощрялись в способах его применения. Они были проникнуты глубокой верой в чудодейственную силу педагогического жезла, т. е. простой, глупой палки. <...> При воспитании усиленно рекомендовалось сокрушение ребер, «прещение», «учащение ран». Запрещалась даже родительская ласка – «не смейся к нему, игры творя». Строго наказывая сыновей, отец не должен был пропускать случая возложить грозу и на дочерей... Не следует, однако, выводить отсюда заключения, что старая русская школа была проникнута духом жестокости, свирепства. Необходимо различать план начертания от практического его применения. «Педагогический жезл» был больше метафизический, чем реальный. Великое значение приписывалось ему только в планах ради логической стройности и последовательности. О жезле охотно писали, не видя перед собой живого объекта, ребенка. Перед суровыми педагогами в действительности оказывалась не теоретическая, логическая схема, но

живые дети, педагоги-отцы видели этих детей и любили их, а видеть детей и любить их – это одно и то же, два нераздельных психологических момента. Да и при «учащении ран» не всегда больше страдает тот, кто терпит наказание – нередко оно больше отдается в сердце того, кто «учащает раны». Наконец, на это упражнение смотрели отчасти с гигиенической точки зрения – «от жезла не умрет, а еще здоровее будет». <...>

Несравненно влиятельнее педагогического жезла был другой прием – могучее воздействие среды. Влияние домашней школы было непрерывное, не прекращавшееся ни на час, ни на минуту, а при таком условии капля, непрерывно каплющая, может пробить самый твердый педагогический камень. В этой домашней школе, в этой среде обычая и порядка все было предусмотрено, разрешено, не было места ни сомнениям, ни раздумью. На каждый жизненный случай ответ был заранее готов – ответ ясный, строго определенный. Правила и принципы были всеми признаны, утверждены, освящены. Это была массивная историческая кладка. Все чувства, слова и поступки были расписаны по духовно-житейскому календарю. Оставалось только двигаться с завязанными глазами по этому духовно-житейскому трафарету, подобно автомату. Под этот трафарет верной родительской рукой подгонялись дети, пока не делались такими же автоматами. Древняя русская школа-семья вместо всестороннего развития личности обезличивала человека и индивидуализм заменяла автоматизмом. В результате получалась традиционная нравственно-практическая выдержка, воспитывалась автоматическая совесть, при которой знают, как поступать, прежде, чем подумают, почему так следует поступить. Своя воля, как дурь, выколачивалась из человека и заменялась слепым подчинением всеми принятому правилу, или житейскому кодексу... <...>

При вступлении на престол Екатерины II у нас заботы о воспитании также выдвинулись вперед. Вполне естественно, что женщина, одаренная большим умом и благоговевшая перед просветительными идеями века, пожелала ввести и в России рациональное воспитание по новым планам. Екатерина нашла себе весьма деятельного помощника в Бецком. <...>

«Искусство доказало, что один только украшенный или просвещенный науками разум не делает еще доброго или прямого гражданина, но во многих случаях паче во вред бывает, если кто от самых нежных юности лет воспитан не в добродетелях и твердо оные в сердце его не вкоренены... По сему ясно, что *корень всему злу и добру воспитание*; достигнуть же последнего с успехом и твердым исполнением *единое* токмо средство остается, т. е. произвести сперва способом воспитания, так сказать, новую породу или новых отцов и матерей, которые могли бы детям своим те же прямые и основательные правила воспитания в сердце вселить, какие получили они сами, а от них дети передали бы паки своим детям, и так следовали бы из родов в роды в будущие века».

«Великое сие намерение исполнить нет совсем иного способа, как завести воспитательные училища для обоего пола детей, которых принимать отнюдь не старше как по пятому и шестому году. Излишне было бы доказывать, как в те самые годы начинает дитя приходить в сознание из неведения, а еще нерассудительнее верить, якобы по прошествии сих лет еще можно было поправить в человеке худой нрав, чем он заразился, и, поправляя его, те правила добродетели твердо в сердце его вкоренять, кои ему иметь было потребно. И так о воспитании юношества пеших должно неусыпными трудами, начиная, как выше сказано, от пятого и шестого до осмнадцати и двадцати лет безвыходного в училище пребывания. Во все же то время не иметь ни малейшего с другими сообщения, так что и самые близкие сродники хотя и могут их видеть в назначенные дни, но не иначе как в самом училище и в присутствии их начальников. Ибо неоспоримо, что частое с людьми без разбору обхождение вне и внутрь оного весьма вредительно, а иначе во время воспитания такого юношества, которое долженствует непрестанно взирать на подаваемые примеры и образцы добродетели».

Итак, прежде всего перед воспитателями – живая статуя, пока без всякого содержания. Дитя поступает в школу, прежде чем начинает приходить сознание. Воспитание должно

сформировать из него идеального гражданина. Чтобы воспитание могло исполнить свою задачу без всякой помехи, устраняются все посторонние влияния, не исключая и родной семьи. Если древняя русская школа сливалась с семьей, то новая школа, стремясь опираться на естественные законы, сообразоваться с разумом и самой натурой, начинает дело воспитания совсем неестественным фактом – разрывает насильственно всякую связь с семьей!

Так как перед воспитателями стоит прежде всего живая статуя, но без всякого содержания, то от воспитания уже зависит, чем она будет наполнена. Для этого школа должна прежде всего «удалять от слуха и зрения все то, что хоть тень порока имеет».

Если в древнерусской школе нельзя заметить глубокого недоверия к природе человека, если воспитанию поэтому предстояла задача выбить дурь из головы палкой и насадить «вежество и всякое благочиние», то новая школа предполагает в человеке абсолютную пустоту. Все дело сводится к тому, чтобы как можно менее допустить в эту пустоту вредных влияний и наполнить добрыми нравами...

Что касается до образовательного значения для ума и воли чисто научного образования, то Бецкой его почти не признает, между тем, бесспорно, трудно говорить о добродетели и нравственности без правильно установленного и по возможности полного образования. Науки можно преподавать, но лишь настолько, насколько это необходимо в гражданской жизни. Вся задача сводится к образованию добродетельного, чувствительного сердца, доброго настроения. Добродетель, по смыслу Бецкого, вовсе не предполагает борьбы в человеке, нравственного акта воли, сознательного и свободного определения себя к действию. Древняя школа, слитая с семьей, воспитывала автоматическую совесть, новая, оторвав совершенно школу от семьи, создавала автоматическое сердце... Воспитанник, выходя из школы Бецкого, походил на человека, который, выйдя из дома для прогулки, не знает, куда идти, и вертится вокруг себя... Институтка могла проливать горькие слезы над сорванным цветком и не отереть ни одной слезы на лице, в особенности не вполне чисто вымытом. Да и как же было кадету Васильевского острова или узнице Смольного института научиться сочувствовать живому, реальному горю, когда они не видели перед собой даже близких родных, на которых обыкновенно научается любить нежное детское сердце, – эти родные витали перед ними в туманной дали... <...>

В новых воспитанниках не предполагалось нравственной личности; в них внедрялись лишь нравственные навыки. Автомат-питомец посредством автомата-учителя – такова упрощенная, но верно переданная схема новой системы. Школа Бецкого – душная теплица среди северного русского лета, и она не могла вырастить здоровых цветов.

Но возвышенные идеи, вдохновлявшие архитекторов этой постройки не по климату, не прошли без влияния, только оно сказалось вне школы. Эти идеи побудили отцов и матерей подумать и позаботиться о детях, а опыт Бецкого показал, что школа не может заменить семьи, а семья – школы. У каждой своя задача, свое особое дело. Одной принадлежит развитие индивидуальных особенностей и выправка их, другой – создание общего типа, приближение отдельных оригинальных индивидуальностей к этому общему типу, без чего невозможно общежития. Школа не может обойтись без содействия семьи: учитель не может угадать, что выражается в сорока парах глаз, устремленных на него, какие у каждого ребенка в голове думы, заботы, ожидания и надежды. Но это, может быть, лучше подметит отец. Равным образом школа расширяет дело семьи. Научившись в семье любить родных, ребенок в школе приучается любить чужих и обращать их в своих, любить товарищей. Окруженный в семье предупредительной любовью, зорко следящей за каждым шагом, человек приучается в школе к самостоятельности, пробует свои юные силы в преодолении трудностей, представляемых школьной работой. Семья и школа – две добрые соседки, взаимно друг другу помогающие. Где кончается дело одной, начинается работа другой. Между тем в школе Бецкого все было вывернуто наизнанку, перевернуто вверх дном.

Но ей отпустится много прегрешений за одну светлую мысль, что воспитатели должны относиться к своим воспитанникам с лаской и любовью, чтобы дети учились охотно и бодро, без вредительного страха. Где этого нет – нет никакой педагогики, есть казарма, но не школа. Если воспитанники должны чувствовать благодарность к своей школе, откуда они вынесли добрые, освежающие впечатления, то что же сказать о семье? Дети в неоплатном долгу у родителей, в особенности у матерей. В матери всегда особенно жив этот педагогический принцип, и ее горячее чувство поддержит его даже тогда, когда начнет колебаться отцовская мысль...

Ключевский В.О.

Два воспитания. // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. (до реформ 60-х гг.)/Сост. П.А. Лебедев.-М.: Педагогика, 1990.-С. 392–400.

Обучение родному языку в семье

Е.К. Корсаков¹⁴

<...> Родной язык ребенка развивается с того самого времени, как он научается говорить, и число слов его обогащается с каждым новым днем, – когда он узнает названия разных окружающих его предметов. Песенки и сказки, которым он научается от матери и няни, приобщают его к языку народному, а маленькие стихотворения вводят его в знакомство с раннего возраста, с языком литературным.

Таким образом, перед ребенком, с помощью языка его окружающих, мало-помалу открывается область представлений и понятий, в которых вращается, как материальная, так и духовная жизнь его народа. Владеть языком – значит уметь свободно выражать словом свою внутреннюю жизнь во всем разнообразии ее проявлений. <...>

В наших русских интеллигентных семьях начальное обучение родному языку большею частью ведется дома, под руководством матери, отца или учительницы. Лучше всего вести начальное обучение в семье самой матери. Если у нее меньше опытности в преподавании, чем у школьной учительницы, зато, кто больше матери способен вложить в дело любви, внимания, наблюдательности и знания индивидуальных свойств ребенка, его слабостей и достоинств. <...>

Домашними занятиями особенно начальными, надо дорожить, как залогом более правильного индивидуального развития ребенка. Сохранение и правильное развитие хороших индивидуальных свойств ребенка – одна из серьезных и важных задач воспитания; исполнение этой задачи более достижимо, если начальное обучение ребенка ведется дома в сообществе одного, много двух товарищей. – Класс и целая школа есть уже начало более широкой общественной жизни. <...> В школе контингент учеников разнообразный по индивидуальным свойствам, способностям, подготовки и умственному развитию. Здесь рамки определяются общим планом программы, независимо от индивидуальности детей, здесь трудно считаться с особенностями каждого ученика. Учитель приноравливается лишь к среднему умственному уровню данного возраста. <...>

Дома другое дело. Мать, отец или учительница имеют полную возможность следить неуклонно за степенью напряжения мысли ребенка, степенью понимания и усвоения им предмета; имеют полную возможность выяснять предмет ребенку, путем непосредственной беседы с ним, сообразуясь с индивидуальными его особенностями, степени понимания и усвоения им предмета. То, что целым классом может быть усвоено, скажем, в течение полу-

¹⁴ Сведения об авторе не найдены.

часа, то при начальных домашних занятиях с одним-двумя детьми может быть преподано минут в 15 не более. Это сохраняет время, которое ребенок может употребить на игры, физические упражнения и др [угие] занятия на свободе, столь необходимые в детской жизни. <...> Учебные занятия представляют собою лишь один из факторов развития ребенка: природа, жизнь в семье, со всем разнообразием интересов дружной, нормальной культурной семьи и вообще все окружающее, дают ребенку большую пищу для наблюдения и общего умственного развития; надо оставить ему время для того, чтобы он мог, мало-помалу, всматриваться в жизнь природы и в жизнь людей и привыкать понимать и изучать то и другое. <...>

Умственное напряжение ученика при домашних занятиях гораздо сильнее, чем при занятиях классных, и потому домашние уроки должны быть значительно короче классных, особенно если ребенок занимается один. Это последнее, однако, нежелательно. Самое лучшее, если занимаются двое или трое вместе, для начала лучше не больше троих. Уроки идут живее и интереснее с товарищами.

Спешить идти вперед, пользуясь тем, что при домашних занятиях ребенок усваивает материал быстро, отнюдь не следует. В большом количестве усвоенный материал, не повторенный и не упроченный, усваивается поверхностно, не надолго и лишь напрасно поведет к излишнему вредному напряжению и утомлению ребенка.

Раз положенное дурно основание будет шатко поддерживать все, на нем укрепляющееся. На эту прочность основ и должно быть обращено главное внимание в домашних занятиях. Не следует переходить ни к чему новому прежде, чем в памяти и в сознании ребенка не запечатлелось прочно прежнее. На прочно положенное основание строится все дальнейшее посредством постепенных и несложных прибавок. <...>

Задача матери или учительницы <...> поставить дело обучения родному языку так, чтобы поддержать в ребенке <...> любовь к книге и к знанию, чтобы на этой почве, путем разумных систематических занятий, развилось впоследствии истинная любознательность и серьезная любовь к занятиям.

Начало обучения – дело важное; от него зависит очень многое в будущем. Если дело начато с любовью, разумением, и вовремя, если на первых же порах дитя не встретило больших трудностей, напротив, все идет легко, свободно усваивается учащимся – это является залогом, что и к дальнейшему, более сложному и трудному ребенок отнесется с любовью, интересом и живою любознательностью. Пользоваться детскою любознательностью в деле обучения грамоте и слишком рано обучать не следует; не следует при малейшем желании ребенка учить читать, поощрять это стремление, особенно если ребенок обнаруживает слишком раннее умственное развитие; лучше постараться незаметно отклонить его от преждевременного засаживания за книжку. Пусть побольше бегает, свободно развивается и тратит свои силы на игры и забавы, в которых дети умеют быть столь изобретательными и интересными и которые так необходимы для их правильного как физического, так и умственного развития.

Дети, которые проявляют в раннем возрасте большое умственное развитие и выдающиеся способности, удивляя взрослых обилием знаний, нередко вступают в жизнь с самыми посредственными умственными способностями, притом со слабым неокрепшим организмом и расстроенной нервной системой. Поэтому гораздо правильнее, при выдающемся развитии ребенка, не только не способствовать такому развитию, но по возможности задерживать его.

Иногда дети, не проявившие в раннем детстве хороших способностей, впоследствии оказывают хорошие успехи. Не следует только спешить с заключением о малых способностях ребенка. Если ребенок здоров, <...> то некоторая запоздалость в умственном развитии не должна пугать родителей. <...> Пройдет некоторое время – год или полгода, а иногда месяц – другой – и вы вдруг замечаете, что то же самое занятие стало ребенку гораздо

легче, доступнее, усваивается им без особых усилий. Если обучение начато преждевременно и трудно дается ребенку, то лучше на время его приостановить; но к этому надо прибегать лишь в крайнем случае и соблюдать при этом большую осторожность. Лучше, если можно, не прерывать совсем, а лишь придержать, не идти вперед. Не надо забывать психической жизни ребенка, особенно если он мало энергичен, скорее пассивен. Полный перерыв может подорвать веру в самого себя и вызвать упадок духа. Бесспорно, лучше начинать позже, время от времени испытывая почву, чем начав, приостанавливать.

Невозможно точно указать возраст, который можно было бы признать за нормальный для начала систематического обучения. Многие зависит от физического и умственного развития ребенка, состояния его здоровья, обстановки, окружающих условий и т. п. <...> Средним возрастом для начала правильного обучения можно признать приблизительно 7 лет. <...> С 5–6 лет примерно, в виде подготовки к систематическим занятиям, можно присаживать ребенка минут на 10–15 в день за черчение прямых линий, рисование различных фигур, четырехугольников, треугольников и разных фигурных звезд, с раскрашиванием их. Такие упражнения приучают ребенка к вниманию, развивают наблюдательность и руку и являются подготовительными для упражнений в письме. <...>

В то же время можно предоставить ребенку рассматривать книжки с картинками, внизу под которыми подписаны слова или целые выражения. Дети очень любят такие книжки и, большею частью, рассматривают картинки, громко называют все предметы, на них изображенные. Встречая незнакомый предмет, ребенок, естественно, спросит – что это такое, расспросит разные подробности о нем. Этим способом дитя знакомится с новыми предметами, их признаками и, таким образом, приобретает запас новых слов и понятий. <...>

Прежде, чем приступить к систематическому обучению родному языку, мать, отец или воспитательница должны, конечно, ознакомиться с методикой преподавания предмета и составить себе определенный план занятий, применительно к индивидуальным особенностям ребенка. <...>

Корсаков Е.К.

Обучение родному языку в семье/Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. XLVIII–XLIX.-Спб: Типография М.М. Стасюлевича, 1902.-С. 3-17.

Семейные отношения и их влияние на детей

А.А. Люблинская¹⁵

Предисловие

<...> Семья воспитывает нового человека совместно со школой и всей широкой общественностью. В этом громадная ответственная и почетная задача семьи. <...>

Имеются еще семьи, в которых болезненная, уродливая обстановка тяжело отражается на детях. Мы имеем в виду прежде всего ненормальные отношения, существующие в некоторых семьях между членами одной семьи, в частности между супругами. Эти отношения нередко приводят к разводам, а вместе с тем – к разладу в семье. Если же в такой семье мужу и жене и удастся сохранить видимость семейных отношений, то их внутренняя отчужденность, неприязнь друг к другу, постоянные ссоры и упреки делают жизнь детей в этой недружной, напряженной обстановке чрезвычайно тяжелой и обычно коверкают нормальное развитие ребенка.

¹⁵ Люблинская Анна Александровна – психолог, доктор педагогических наук.

Отношения между мужчиной и женщиной, будучи совершенно свободными и добровольными, складываются различно. Мы не собираемся агитировать против разводов вообще. Но мы хотим заставить родителей задуматься над тем, как болезненно отражаются на детях неполадки в семье, как страдают дети, лишенные домашнего уюта, домашней теплоты. И, наоборот, мы хотим показать, что правильное воспитание ребенок может получить только в хорошей, дружной семье. <...>

I. Воспитательное значение семьи

1. Отношение к труду

<...> Наблюдая жизнь семьи, ребенок сталкивается с тем, что по утрам все старшие уходят на работу. <...> Он видит, как все торопятся попасть на работу вовремя, какими иногда усталыми, но в то же время довольными собираются вечером дома. Постепенно ребенок начинает понимать, что все взрослые делают где-то «там», за дверями своей квартиры, какое-то очень важное дело, что когда он, малыш, подрастет, он обязательно тоже будет работать.

Родители должны всячески поощрять в детях стремление к труду, внушая им при этом особое уважение к учебе, которая должна предшествовать самостоятельной работе. Неправильно связывать у ребенка представления о труде только с необходимостью заработка, с деньгами. Необходимость труда должна быть показана ребенку прежде всего как почетная общественная обязанность каждого человека. <...>

Не следует, однако, скрывать от школьников экономическую сторону жизни семьи: отец, мать, старшие, работая, получают за свой труд деньги, то есть средства к существованию.

Ребенок старшего дошкольного, а тем более школьного возраста, должен знать, что всякая вещь, которая приобретается в семье: новый шкаф, радиоприемник, ботинки, велосипед или поездки за город, организация праздника, елки, – все это стоит денег, добываемых напряженным трудом взрослых.

Ребенок должен хорошо знать и то, что в семье есть какая-то ограниченная сумма этих средств и что, если сейчас, например, купили старшему брату велосипед, значит с радиоприемником придется подождать. Это приучает детей ценить вещи, которые они получают, приучает ограничивать свои желания, подчиняя их общим интересам и потребностям семьи. <...>

Сознание необходимости вносить свой посильный труд в жизнь семьи должно быть воспитано с самого раннего детства, чтобы в школьном возрасте у подростка даже не возникали вопросы о своих трудовых обязанностях в семье. Если порученная работа выполнена ребенком не блестяще, но он действительно приложил к ней все свое старание, мать или отец незаметно докончат уборку стола или починку табуретки. Важно, чтобы дети стремились взять на себя часть домашнего труда.

Конечно, родители не должны обременять ребенка непосильными работами. Не следует также отрывать ребенка от чтения, игры, занятий для выполнения несрочных поручений. Детям необходимо знать свои трудовые обязанности в семье, но выполнение их не должно идти в ущерб ни здоровью, ни занятиям, ни отдыху <...>

II. Ошибки семьи в отношениях к детям

Одна из главных ошибок та, что родители не ко всем своим детям относятся одинаково. Речь идет о так называемых «любимчиках», которые находятся в особо привилегиро-

ванном положении. Обычно любимчики прекрасно понимают свое преимущество и откровенно им пользуются, презрительно относясь к братьям и сестрам. Любимчик чуть не до пятнадцати лет считается «маленьким», его освобождают от домашних работ, ему прощается то, за что остальных наказывают, его оберегают от заболеваний, ибо он «слабенький», и поэтому особенно заботливо одевают и кутают. Боясь переутомления, его стремятся освободить от школьных занятий, разрешают пропускать уроки, а главное, требуют, чтобы все остальные также видели в нем маленького, во всем всегда ему уступали и для него отказывались бы от своих привычек и желаний.

Совершенно очевидно, что кроме озлобления, зависти и досады, такое неравенство в отношении к детям ничего не приносит. При этом дети «нелюдимые» нередко стремятся использовать привилегированное положение любимчика для достижения тех целей, к которым прямо идти они не могут. <...> Истории с любимчиками имеют ряд вариантов. Так, мы знаем семьи, где у отца один ребенок любимый, у матери другой. Неравное отношение к детям грубо нарушает самые основные принципы воспитания. Не менее вредно сказывается разницей во взглядах и требованиях отца и матери. Отец желает воспитать ребенка в строгости и подчинении, мать, наоборот, чрезмерно балует ребенка. <...>

Не меньшим злом является чрезмерная избалованность детей, которая приводит к распушенности и эгоизму. Чаще всего с таким явлением мы встречаемся также в семьях с единственным ребенком. <...> Удовлетворить пресыщенного удовольствиями маленького повелителя с каждым днем становится все труднее и труднее, и ребенок начинает искать утешения в нездоровых развлечениях и забавах. Он мучит животных, озорничает, но больше всего упражняется в издевательствах над своими домашними. <...>

Видя ребенка постоянно недовольным и капризным, взрослые ищут причину его нервозности в утомлении. Они хотят избавить его от лишней нагрузки и доходят порой до того, что сами выполняют за ребенка заданные ему в школе уроки. Под всяким предлогом разрешают пропускать занятия и не ходить в школу. Такая неразумная заботливость приводит к еще большей распушенности ребенка, разрушает авторитет школы и губит всякие основы дисциплины. <...>

Благодарен ли такой ребенок взрослым за их заботу, уход и внимание, ценит ли, уважает ли он свою семью? Нет, он ее не ценит, так же как не ценит дорогих игрушек. Взрослые лишь выполняют свою обязанность, – так он расценивает заботы родных. И когда этот мальчик, развившись умственно, посмотрит трезво на свою семью, он тем более не сможет уважать и любить ее. Если же он не осознает всего уродства полученного им домашнего воспитания, то так и останется «маменькиным сыночком», которого никто не любит в школе и который ни с кем из товарищей подружиться не может. В результате может вырасти оторванный от общества, лишенный друзей и товарищей, одинокий в жизни человек, с безрадостным детством, без каких бы то ни было стремлений и идеалов в юности, утомленный и разочарованный жизнью в 16–18 лет, черствый эгоист и скептик.

К счастью, школа, с ее здоровыми товарищескими отношениями, с ее кипучей учебной и общественной жизнью, чаще всего резко встряхивает такого баловня и воспитывает в нем другие качества. Однако в этом случае ребенок переживает резкую ломку в своих отношениях к близким, еще резче выступает разница между школой и домом, от которого он начинает удаляться тем скорее, чем скорее привыкает к школе. <...>

Во многих семьях ребенок после школы обычно бывает предоставлен самому себе. <...> Короткие встречи родителей с ребенком обычно проходят только в ласках и играх. Вся воспитательная ценность семьи, ведущей разнообразную трудовую и общественную жизнь, сведена на нет. Свое внимание к детям такие родители объясняют обычно чрезмерной занятостью производственной и общественной жизнью. Ребенок предоставлен себе или соседке – «она за ним присмотрит». А что он делает – это вообще родителей мало волнует. Они уве-

ренны в том, что ребенок чем-то занят, как-то и с кем-то играет, наверное, что-то читает и где-то гуляет. <...> Никакие ссылки на занятость производственной и общественной работой не могут оправдать невнимания родителей к воспитанию детей.

При любых условиях родители вместе (или по очереди) обязаны ежедневно выделять хотя бы один час для детей. Этот один час громадное значение, и родители должны выкраивать его, несмотря на всю свою занятость. Это их священная обязанность. Тогда устанавливаются и крепнут связи, которые являются залогом будущей большой дружбы между детьми и родителями, столь необходимой и тем и другим, в которой с течением времени больше будут нуждаться родители, чем дети.

Неправильные методы воспитания приводят часто и к другим последствиям: ребенок все отдает школе, для семьи не остается ничего. Он раньше времени бежит на уроки, остается под различными предлогами в школе после уроков. Семья, родители где-то на заднем плане. Резкая граница между домашней атмосферой и школой, где горячим ключом бьет интересная, полная содержания жизнь, где так много товарищей, знающие, отзывчивые и добрые учителя, где каждый новый день приносит столько интересного, – эта разница слишком велика, чтобы ребенок ее не заметил, а вместе с тем не оценил по достоинству свою домашнюю обстановку <...>

Среди неправильных семейных отношений следует указать еще на некоторые случаи, обычно имеющие место в семьях, где есть старшие дети или подростки. При полном внешнем благополучии в отношениях родителей и детей между ними, по существу, постепенно нарастает сначала едва заметная, а затем более и более очевидная, прежде всего для родителей, отчужденность. Ласковые, доверчивые и простые отношения с родителями постепенно заменяются у подростка замкнутостью, иногда угрюмостью, скрытностью, повышенной раздражительностью. Растет какая-то глухая стена недоверия, непонимания и недовольства.

В чем тут дело? Родители не могут не замечать этого отчуждения, оно их тревожит, но изменить отношений им уже не удастся, ибо они не знают причин странного поведения своего ребенка. А причины чаще всего в том, что родители не учитывают роста детей. Они не замечают иногда, что их ребенок превратился уже в подростка, что этот подросток, в особенности в определенные периоды своего развития, подвергает переоценке все и вся, в частности и своих родителей.

Подросток размышляет над происходящими событиями, наблюдает людей и их поступки, ему кажется, что он видит то, чего другие не замечают, и он начинает углубляться в себя. Родители, чувствуя эту растущую замкнутость, настаивают на прежней откровенности, требуют прежней близости и дружбы. Детям кажется, что родители их не понимают, они отходят от родителей и предпочитают семье общество товарищей и подруг. Чем глубже эта замкнутость, тем больнее переживают ее родители, а часто и сам подросток, но тем труднее ее преодолеть.

Родители забывают, что с возрастом ребенок меняется. То, что было хорошо в отношениях с младшим школьником, не годится для подростка четырнадцати-пятнадцати лет. В представлении ребенка родители уже не нужны ему как опекуны и контролеры его здоровья, времяпрепровождения, чувств, желаний и интересов. Подросток ощущает себя настолько взрослым, что желает сам распоряжаться в известной степени собой и своим временем. Поэтому, чем больше родители настаивают на отчете, откровенности и близости, тем резче протестует подросток. Он воспринимает это, как посягательство на его самостоятельность и на его личные права.

Этот период, критический для развития отношений между детьми и родителями, требует большого такта от взрослых. Продолжая следить за здоровьем и поведением подростка, за направлением его интересов, родители должны делать это так, чтобы не навязывать

открыто своей «родительской власти», которую подросток в таких случаях переносит особенно болезненно.

Родителям надо находиться в постоянном дружеском отношении с подростком. При полной доверчивости и уважении не только детей к родителям, но и родителей к детям такое общение естественно и обычно. Не предъявляйте никаких «родительских прав» не требуя от подростка обязательной откровенности, тактично относясь к его переживаниям, серьезно, но без нравоучений обсуждая и направляя его поступки, родители становятся действительными друзьями своих детей и остаются ими обычно на всю жизнь.

III. Ошибки во взаимоотношениях взрослых

Часто причиной напряженной атмосферы в семье являются нездоровые отношения между взрослыми, в особенности между родителями.

Всем должно быть совершенно ясно, что дети особенно болезненно переживают всякие, даже незначительные, разногласия между родителями. Многого дети не понимают. Это незнание истинных причин родительских ссор заставляет детей нередко еще болезненнее чувствовать, что кто-то из родителей сделал нехорошее, а что именно – непонятно; другой его грубо упрекает, – может, он и сам виноват? Теряясь в догадках, дети не знают, кто прав, чувствуют напряженность отношений, видят угрюмые, огорченные лица, слышат раздраженные, обидные слова и тяжело переживают ссоры между любимыми, родными людьми.

Конечно, в жизни семьи, в жизни взрослых встречаются трудности, бывают споры, возникают вопросы и очень интимные, и очень тревожные. Но как бы то ни было, дети должны быть избавлены от роли свидетелей и наблюдателей тех конфликтов, которые порой приходится переживать взрослым. При всех трудностях бытовых условий родители не имеют права разрешать свои споры в присутствии детей, а тем более с их участием. <...> Дети, являющиеся свидетелями таких сцен, постепенно теряют уважение к родителям, не верят их любви друг к другу, а потому подвергают сомнению все их замечания. Обычно в таких семьях дети иронически относятся ко всяким призывам к культурности, выдержанности, вежливости и прочим хорошим правилам.

Другими словами, родители теряют авторитет в глазах детей, разрушают самые основы общественной сознательности, дисциплины и прямо вредят здоровому нравственному развитию своих детей.

Среди семейных конфликтов, болезненно отражающихся на детях, совершенно особое место занимают разводы. Для того чтобы понять всю глубину горечи, а иной раз и настоящую драму, которую переживает ребенок при разрушении семьи, необходимо помнить, что для ребенка его отец, мать, братья, сестры представляются неразрывно связанными. Из рассказов ребенок знает, что когда-то давно, когда его еще не было, мать и отец жили в разных местах и не были женаты. Поженились, – значит стали жить вместе. Теперь есть дети; и вот вся семья – эти трое – четверо – пятеро людей – в сознании ребенка представляет одно крепкое целое.

Известно, как тяжело дети переживают смерть близких. Но в этих случаях, перенимая от взрослых их отношение к обрушившемуся на семью несчастью, дети смотрят на смерть, как на свалившееся на них горе, в котором никто из окружающих не виноват. Смерть родного человека, как бы тяжело она ни переживалась, – все же явление естественное и постепенно сглаживается в памяти ребенка. Дети слышат, как вспоминают покойного и как обычно хорошо о нем говорят.

Совсем не то происходит, когда отец или мать сами покидают семью. Ребенок впервые оказывается перед фактом, что одно целое, которое казалось ему нерушимым, вдруг развалилось. Отец или мать – это, оказывается, случайные люди, как любые чужие люди, живу-

щие в квартире. Отец или мать могут уйти из семьи так же, как домработница, как учительница в школе, переменить семью так же, как меняют место жительства. Это само по себе большое открытие заставляет ребенка по-новому смотреть не людей, на семью. Спросить у кого-нибудь ребенок не решается, так как, не понимая еще хорошенько, в чем дело, он чувствует какую-то большую неловкость, а иногда и стыд, который не позволяет ему вместе с другими детьми гордиться своим отцом (матерью), его работой, заслугами – всем тем, что до сих пор составляло предмет детской гордости.

Происходит громадная, скрытая от взрослых работа мысли над неразрешимой задачей: почему это произошло? Здесь нет неизбежной причины, здесь не какая-то болезнь или случай унесли отца (мать). Нет, они живы, здоровы, со всеми такими близкими чертами, такие до глубины свои, и вот они вдруг оказываются чужими. Идет переоценка личности отца (матери), идет борьба между чувством к отцу и матери. Эта непосильная для детской психики работа, чувство неловкости за любимого человека, какое-то смутное ощущение чего-то нехорошего, происходящего с семьей, сознание того, что все вокруг непрочное и непостоянное, чувство потери любимого, близкого человека резко меняет весь облик ребенка, нарушает его обычную и спокойную жизнь, нарушает аппетит и сон, меняет обращение с товарищами. Ребенок становится рассеянным, печальным, очень вспыльчивым, без видимой причины лезет в драку или заливается слезами, становится задумчивым и угрюмым. Но, что еще тяжелее, он часто меняет свое отношение и к оставшемуся родителю. <...>

Мучаясь над разрешением трудной задачи, которую ему задали родители, ребенок нередко относится к ушедшему родителю, как к пострадавшему, и, наоборот, оставшегося с ним обвиняет во всем случившемся. Это несправедливое отношение ребенка чаще всего является результатом неправильного поведения родителей и в момент их разрыва и после него.

Кому не известны покинутые жены (мужья), которые не жалеют красок для описания «ужасного характера», «отвратительного поведения» и всей «отталкивающей личности» ушедшего (ушедшей). Не стесняясь детей, в разговорах с соседями такая мать (отец) при всяком удобном случае порочит отца (мать), оскорбляя тем самым не угасшее к отцу (матери) чувство ребенка. <...> Ему навязывают грубое, оскорбительное мнение об ушедшем. И ребенок всем своим существом встает на защиту обиженного (в его представлении). И раз мать такая злая, так говорит при всех об отце, значит, она его несколько не знала или не любила, чернит его со злости. А если так, то правильно отец сделал, что ушел, – именно мать сама в этом виновата. <...>

Оставшийся с детьми один из родителей принимает на себя все тяготы и заботы по воспитанию детей. Уход за ними, забота об их питании, одежде, наблюдение за учебными успехами и за поведением, наконец, те немногие часы досуга, которые отдаются детям, – вся эта большая и ответственная работа по воспитанию выполняется одним из родителей. Имеет ли право другой, покинувший свою семью, грубо нарушать налаженную жизнь детей, вмешиваться непосредственно в их воспитание, **игнорируя** при этом оставшегося родителя? Как правило – нет. <...>

Только в тех случаях, когда оставшийся родитель дурно ведет себя с ребенком, не заботится о нем, жесток к нему, своим неправильным образом жизни оказывает вредное влияние на его нравственность, решительное вмешательство другого родителя может быть необходимо и оправдано, как проявление моральной ответственности за детей, которая сохраняется и за ушедшим родителем. Во всех других случаях ушедший родитель может **только с согласия оставшегося** воздействовать на самих детей. Если привязанность к детям и желание самому направлять их развитие не смогли удержать его в семье, то, уйдя, он лишается и права произвольного, непосредственного влияния на жизнь детей. <...>

Напрасно матери, – а таких немало, – думают, что женская гордость не позволяет им принимать алименты. Это не их деньги, они только распоряжаются этими деньгами. Женская гордость должна проявляться не за счет ребенка, а в постоянном сохранении своего достоинства и достоинства отца в глазах ребенка, как бы ни складывались их личные отношения. Не унижать себя в глазах детей, в особенности в момент разрыва, мольбами, угрозами, бранью; не чернить и не порочить ушедшего, не жаловаться всем окружающим. <...>

Если разрыв произошел тогда, когда дети еще малы, оградить их от лишних страданий легче, чем в возрасте более зрелом, когда дети уже больше думают, больше понимают. <...> Труднее провести подготовку детей к разрыву между родителями, когда дети старше, когда они могут иметь свою оценку событий и когда разрыв открыто подготовлялся в семье. Надо заранее сказать, что, при всем желании и искусстве, при всем (редко обнаруживаемом в подобных случаях) такте обоих родителей, такой разрыв едва ли пройдет безболезненно для ребенка. <...>

Очень важно также, чтобы оставшийся родитель стремился, хотя бы отчасти, заменить ребенку ушедшего. Например, ребенок привык дома показывать свои уроки и советоваться по заданным урокам с отцом. Отец ушел. Мать обязана теперь выполнять и эту обязанность, чтобы ребенок не почувствовал себя осиротевшим. <...>

Тягостные переживания детей, вызванные распадом семьи, иногда имеют и продолжение, так как развод не исключает возможности создания новой семьи. В таких случаях возникает наиболее сложный вопрос о будущих отношениях между новым родителем и имеющимися в семье детьми. <...> Часто эти отношения так и не налаживаются. Однако есть немало семей, где новый родитель не только заменил ушедшего, но вошел в семью настолько, что не осталось никакой трещины, во всяком случае заметной и чувствительной для детей. Когда присмотришься к таким семьям, то видишь, какую громадную роль в налаживании новых отношений играет чуткость, деликатность обоих родителей (прежнего и нового) и их внимательное отношение к ребенку. <...>

Может ли ребенок хорошо встретить нового отца, когда тот откровенно представлен ему как своего рода укротитель, когда мальчик чувствует себя неким укрощаемым животным? Ребенок смотрит на будущего отца, как на человека, который хочет ограничить его свободу, помешать его шалостям, ограничить его удовольствия, вмешаться в его жизнь и все испортить. Но мало того, этот человек будет влиять на мать, он и ее заставит мешать жизни ребенка, и мать не посмеет заступиться за сына. И вот с первого же знакомства начинается борьба. Чувствуя в новом отце противника, ребенок становится сразу в позиции обороны и агрессии, оправдывая тем самым сложившееся о нем мнение, как о скверном и упрямом мальчике. Здесь надо отметить и совершенно, казалось бы, непонятную ревность детей. Они ревнуют мать к новому отцу, они боятся потерять ее, боятся за себя, боятся включить чужого человека в свою тесную семью, не доверяют ему. Подростки шестнадцати-семнадцати лет еще могут понять право матери на личную жизнь и порадоваться, быть может, вместе с ней новому члену семьи. Для детского же возраста это еще слишком сложная задача. Она может быть правильно решена только в том случае, если сами взрослые подойдут к ней достаточно вдумчиво, а главное тактично. <...>

Чужой человек, входя в семью и занимая в ней место отца или матери, может действительно заменить их детям. Для этого нужно только постараться понять ребенка в семье, в которую человек входит. Надо отдавать себе отчет в том, что нельзя напором атаковать детскую душу, заставляя ребенка, что называется «в два счета», полюбить чужого для него человека. Если взрослый, умеющий скрывать свои чувства, умеющий их подавлять силой воли, не может заставить себя привязаться к другому по заказу, тем более этого нельзя требовать от ребенка, с его непосредственностью. Если для матери прежде чужой человек стал после ее брака действительно близким, то для ребенка этой близости нет, она должна вырасти посте-

пенно, а взрослые приказывают не только называть чужого человека родным именем «папа» или «мама», но любить этого чужого человека, как своего родного. <...>

И не правы взрослые, когда думают, что подарками, угощениями или развлечениями можно купить любовь ребенка. Если это иногда и удается с малышами, то и тогда такая дружба оказывается непрочной. Привязанность, любовь и дружбу детей, человек, входящий в семью, должен заслужить непосредственным включением в их жизнь, которое дети так ценят и которое широко раскрывает перед новым родителем их ждущие любви и ласки сердца.

Бывает и так. Уверенность «привыкнул» часто успокаивает родителя и позволяет ему не обращать особого внимания на недовольство детей. Действительно, часто дети привыкают к новому родителю, как привыкают к неприятному соседу по квартире, к новому шкафу, загородившему комнату. Они подчиняются необходимости и живут в семье, замкнутые, без любви, без ласки, без привязанности. В такой семье нет обычно того взаимного доверия, близости, общности интересов, которыми так ценна здоровая семья.

Известны, правда, и другие случаи, когда дети сами выражают желание иметь недостающих им папу или маму. <...>

Вряд ли можно полностью восстановить семью, если оба супруга не договорились между собой хотя бы об основных требованиях к детям. <...> Требования внимания и чуткость к ребенку возрастают еще больше, когда в новой семье появляются новые дети. Неодинаковое отношение к детям от первого и второго брака нередко встречается даже у родной матери (отца). А между тем в семье, восстановленной новым человеком, неравное отношение к детям может поднять у ребенка целый ряд тягостных размышлений, сомнений и горьких чувств. Поэтому взрослым следует проявлять особенную чуткость к уже имеющимся детям, чтобы не дать им почувствовать себя лишними и чужими. <...>

IV. Заключение

<...> Родитель должен считать важнейшим общественным делом повышение своей педагогической культуры. Надо знать особенности роста и развития ребенка, хорошо знать требования к его воспитанию, выдвигаемые обществом и школой, и овладеть основными приемами, которые способствуют выполнению этих требований. <...>

Люблинская А.А.

Семейные отношения и их влияние на детей. – М.: Молодая гвардия, 1940. – С. 3–10, 31–47, 50–69.

Семейное воспитание ребенка и его значение

П.Ф. Лесгафт¹⁶

Семейная жизнь ребенка

Семейная жизнь ребенка занимает семь первых лет после рождения его на свет. Этот отдел в жизни ребенка можно подразделить на следующие периоды: 1) *Первый год* после рождения на свет до *конца первого года*;.. под конец этого периода начинает произносить первые артикулированные звуки, т. е. он начинает разъединять то, что на него действует. 2) *От конца первого года до начала третьего года*... Он выделяет себя из окружающей среды и называет себя в первом лице «я», т. е. он начинает *сравнивать* разъединенные им ощущение

¹⁶ Лесгафт Петр Федорович (1837–1909) – педагог, анатом, врач.

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

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

Цель всякого воспитания содействовать развитию разумного человека, который был бы в состоянии соединить опыт прошедшей жизни с настоящей жизнью, и быть в состоянии предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснять себе причинную связь наблюдаемых им явлений и творчески предсказывать и проявляться, в чем именно и выражается человеческая мудрость. <...> Мудрость и любовь, как исключительно человеческие проявления и возможные только при наличности образования, должны составлять главную цель воспитания. Необходимы, однако же, определенные условия для достижения приведенной цели. Требуется большая степень энергии в проявлении существа; такая живая энергия возможна, однако же, только при благоприятных условиях зачатия и утробной жизни, а также и семейной жизни, которая поддерживала бы такую энергию и ни в коем случае не понижала и не ослабляла ее.

1. *Чистота* требуется, как необходимое условие правильного питания, а также как необходимое средство для предохранения от всякого заражения. <...>

2. *Отсутствие произвола в действиях воспитателя или обусловленность его действий* являются существенным требованием при воспитании человека. Во время семейной жизни ребенок повторением действий окружающих слагает свои привычки. <...> То, чему ребенок сам подвергается в это время, непременно отразится в последствии в его действиях по отношению к другим. <...> Чтобы действовать с большим сознанием необходимо обсуждать и выяснять подмечаемое, приводя, по возможности, в причинную связь поставленное требование и то, что его вызвало.

Обыкновенно говорят, что ребенок должен слушаться и исполнять, рассуждать он будет после. Здесь, однако же, имеет значение такое психологическое положение: *смотря по тому, как мы приучаемся действовать впервые, так будем действовать и впоследствии*. Как все изучаемое усваивается только упражнением, так и умение рассуждать усваивается также только постепенно. Без рассуждения невозможно отвлеченное мышление, а без отвлеченного мышления невозможны волевые отправления человека. Поэтому необходимо приучить ребенка рассуждать в семейный период его жизни. <...> Необходимо приучить ребенка к тому, чтобы он отдавал себе отчет в своих действиях, чтобы постоянно задумывался над тем, что делает, и чтобы постоянно следил и выяснял себе основание своих действий; *только* в таком случае он в состоянии развить в себе человека. Для этого необходимы соответственные же действия со стороны окружающих.

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

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

Правдивость не дана человеку готовой, она должна быть приобретена и усваивается первоначально только наблюдением над жизнью окружающих, так же как и речь ребенка. Можно говорить с ребенком, приспособляясь и повторяя те неправильные и мало артикулированные звуки, которые он произносит, тогда он долго не научится говорить правильно, и даже некоторая неправильность в произношении может у него остаться на всю жизнь. Все это заставляет взрослого быть очень последовательным во всех своих действиях, за которыми ребенок постоянно следит, усваивает и соответственно этому действует. Правдивость ребенка складывается только из правдивости среды, его окружающей, или, по крайней мере, того человека, к которому ребенок всего более привязан и который к нему всего проще отно-

сится. Стоит только отталкивать ребенка, если он высказывает подмеченные им явления, и не обращать его внимания на последовательность в действиях, которые у него замечаются, чтобы он стал говорить неправду, что легко войдет у него в привычку, от которой потом он не скоро отделается. Необходимо твердо помнить, что на ребенка *главным образом влияет дело*, не слово; он настолько реален, что все у него слагается под влиянием поступков, которые видит. Повторяя то, что на деле он кругом себя замечает, он из этого вырабатывает свои привычки и обычаи; под влиянием этого слагается его тип. Все это указывает на то, насколько существенна для ребенка последовательность и правдивость взрослых, в среде которых он живет во время семейного периода своей жизни.

4. *Признание личности ребенка* с самого начала его сознательной жизни тоже очень существенно, а на это обращают слишком мало внимания при воспитании. Обыкновенно родители полагают, что ребенок – их достояние, их собственность, с которой они могут поступать совершенно безотчетно, как с вещью. Только в том случае они склоняются признать за молодым человеком его личную неприкосновенность, когда он в состоянии жить свои трудом. Но такое отношение к ребенку совершенно неправильно и ничего подобного допустить нельзя, раз только родители обязаны содействовать развитию человека. Обязанность эта истекает из прошедшего, они в свое время пользовались тем же, поэтому отдают только свой нравственный долг своему потомству. <...> С образом человека непременно связано признание его личности и его неприкосновенности, но к этому человеку приучается опять же только в молодости; как к нему относились и какое отношение он видел к другим, так и он будет относиться к окружающим. С образованием отношение к людям становится, несомненно, более внимательным, но наибольший след оставляет все же то, что усвоено во времени семейного периода развития ребенка. Нужно видеть ребенка, которого никогда никто не оскорблял и не касался его личности, чтобы убедиться в том, насколько он чутко относится к людям, и как близко он принимает всякое наносимое оскорбление. Такой ребенок всегда очень впечатлителен и более способен к образованию. <...>

Обыкновенно, по принятому обычаю, на ребенка смотрят, как на куклу, существующую для потехи взрослых. <...> Затягивать ребенка, носить, сажать или качать его положительно не следует, ничего кроме вреда этим ребенку не приносят; все это препятствует его развитию (стягивание), раздражает и тревожит его (ношение) и приучает его к прибавочному раздражителю (качание), без которого ребенок потом кричит. Матери нужно, чтобы ребенок скорее сидел, чтобы у него скорее прорезывались зубы, чтобы он скорее стоял, скорее ходил; ко всему этому его искусственно возбуждают и искусственными мерами поддерживают. Такое ускорение нарушает ту последовательность в развитии ребенка, которые только и можно принять за нормальные. Нарушение этой постепенности приводит к болезни и даже смерти. Вместо того, чтобы ребенок *сам* научился сидеть, когда будет в состоянии удерживаться в сидячем положении, *сам* научился ползать, вставать, ходить, все это заставляют его делать раньше, чем он это в состоянии сделать сам, но когда этого желают взрослые. Его необходимо оставлять лежать, не трогать и не таскать до тех пор, пока он этого не будет делать сам. Необходимо, чтобы младенец *сам* усложнял свои действия по мере сил и возможности. <...> Вся тайна семейного воспитания в том и состоит, чтобы дать ребенку возможность самому развешиваться, делать все самому; взрослые не должны забегать и ничего не делать для своего личного удобства и удовольствия, а всегда относиться к ребенку, с первого дня появления его на свет, как к человеку, с полным признанием его личности и неприкосновенности этой личности.

Здесь только указана цель семейного воспитания ребенка и главные основания, которых необходимо держаться при этом. <...>

Лесгафт П.

Семейное воспитание ребенка и его значение. В 3-х ч. Ч. III. Семейный период воспитания. – СПб: Тип. А. Венке, 1912.-С. 87–97.

Лекции о воспитании детей

А.С. Макаренко¹⁷

Общие условия семейного воспитания

Воспитание детей – самая важная область нашей жизни. <...> Наши дети – это наша старость. Правильное воспитание – это наша счастливая старость, плохое воспитание – это наше будущее горе, это наши слезы, это наша вина перед другими людьми, перед всей страной. <...>

Обратим ваше внимание на некоторые вопросы, которые имеют общее значение, которые относятся ко всем отделам, ко всем деталям воспитания, которые всегда нужно помнить. Прежде всего обращаем ваше внимание на следующее: воспитать ребенка правильно и нормально гораздо легче, чем перевоспитывать. <...>

Каждый должен понимать, что в семье он не полный, бесконтрольный хозяин, а только старший, ответственный член коллектива. Если эта мысль хорошо будет понята, то правильно пойдет и вся воспитательная работа.

Мы знаем, что эта работа не у всех одинаково успешно протекает. Это зависит от многих причин, и прежде всего от применения правильных методов воспитания. Но очень важной причиной является и самое устройство семьи, ее структура. В известной мере эта структура находится в нашей власти. Можно, например, решительно утверждать, что воспитание единственного сына или единственной дочери гораздо более трудное дело, чем воспитание нескольких детей. Даже в том случае, если семья испытывает некоторые материальные затруднения, нельзя ограничиваться одним ребенком. Единственный ребенок очень скоро становится центром семьи. Заботы отца и матери, сосредоточенные на этом ребенке, обыкновенно превышают полезную норму. Любовь родительская в таком случае отличается известной нервозностью. Болезнь этого ребенка или его смерть переносится такой семьей очень тяжело, и страх такого несчастья всегда стоит перед родителями и лишает их необходимого спокойствия. Очень часто единственный ребенок привыкает к своему исключительному положению и становится настоящим деспотом в семье. Для родителей очень трудно бывает затормозить свою любовь к нему и свои заботы, и волей-неволей они воспитывают эгоиста. Только в семье, где есть несколько детей, родительская забота может иметь нормальный характер. Она равномерно распределяется между всеми. <...>

Очень болезненно отражается на воспитание ребенка, если родители не живут вместе, если они разошлись. Часто дети становятся предметом распри между родителями, которые открыто друг друга ненавидят и не скрывают этого от детей. <...> Если родители по-настоящему любят своих детей и хотят их воспитать как можно лучше, они будут стараться и свои взаимные несогласия не доводить до разрыва и тем не ставить детей в самое трудное положение.

Следующий вопрос, на который нужно обратить самое серьезное внимание, – это вопрос о цели воспитания. <...> Никакое дело нельзя хорошо сделать, если неизвестно, чего хотят достигнуть. <...>

Каждый отец и каждая мать должны хорошо знать, что они хотят воспитать в своем ребенке. Надо отдавать себе ясный отчет относительно своих собственных родительских желаний. <...> Дайте себе труд, подумайте хорошо над этим вопросом, подумайте хотя бы

¹⁷ Макаренко Антон Семенович (1888–1939) – педагог и писатель.

втайне, и вы сразу увидите и много сделанных вами ошибок, и много правильных путей впереди. <...>

В вашей семье и под вашим руководством растет будущий гражданин, будущий деятель и будущий борец. Если вы напутаете, воспитаете плохого человека, горе от этого будет не только вам, но и многим людям, и всей стране. <...>

Раньше, чем вы начнете воспитывать своих детей, проверьте ваше собственное поведение. <...> Ваше собственное поведение – самая решающая вещь. Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуется или печалитесь, как вы обращаетесь с друзьями и врагами, как вы смеетесь, читаете газету – все это имеет для ребенка большое значение. Малейшие изменения в тоне ребенка видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете. А если дома вы грубы или хвастливы, или пьянствуете, а еще хуже, если вы оскорбляете мать, вам уже не нужно думать о воспитании: вы уже воспитываете ваших детей, и воспитываете плохо, и никакие самые лучшие советы и методы вам не помогут.

Родительское требование к себе, родительское уважение к своей семье, родительский контроль над каждым своим шагом – вот первый и самый главный метод воспитания! <...>

Воспитание детей требует самого серьезного тона, самого простого и искреннего. В этих трех качествах должна заключаться предельная правда вашей жизни. Самое незначительное прибавление лживости, искусственности, зубоскальства, легкомыслия делает воспитательную работу обреченной на неудачу. Это вовсе не значит, что вы должны быть всегда надуты, напыщенны, – будьте просто искренни, пусть ваше настроение соответствует моменту и сущности происходящего в вашей семье. <...>

Вы должны хорошо знать, что делает, где находится, кем окружен ваш ребенок, но вы должны предоставить ему необходимую свободу, чтобы он находился не только под вашим личным влиянием, а под многими разнообразными влияниями жизни. Не думайте при этом, что вы должны трусливо отгораживать его от влияний отрицательных или даже враждебных. Ведь в жизни все равно ему придется столкнуться с различными соблазнами, с чуждыми и вредными людьми и обстоятельствами. Вы должны выработать у него умение разбираться в них, бороться с ними, узнавать их своевременно. Поэтому, совершенно естественно, вы должны допустить самое разнообразное окружение ваших детей, но никогда не теряйте их из виду. Детям необходимо вовремя помочь, вовремя остановить их, направить. Таким образом, от вас требуется только постоянный корректив к жизни ребенка, но вовсе не то, что называется вождением за руку. <...> Для воспитания нужно не большое время, а разумное использование малого времени. <...>

Истинная сущность воспитательной работы <...> заключается вовсе не в ваших разговорах с ребенком, не в прямом воздействии на ребенка, а в организации вашей семьи, вашей личной и общественной жизни и в организации жизни ребенка. Воспитательная работа есть прежде всего работа организатора. В этом деле поэтому нет мелочей. Вы не имеете права ничего назвать мелочью и забыть о ней. Страшной ошибкой будет думать, что в вашей жизни или в жизни вашего ребенка вы что-нибудь выделите крупное и уделите этому крупному все ваше внимание, а все остальное отбросите в сторону. В воспитательной работе нет пустяков. Какой-нибудь бант, который вы завязываете в волосах вашей девочки, та или иная шапочка, какая-нибудь игрушка – все это такие вещи, которые могут иметь в жизни ребенка самое большое значение. Хорошая организация в том и заключается, что она не выпускает из виду мельчайших подробностей и случаев. Мелочи действуют регулярно, ежедневно, ежечасно, из них и складывается жизнь. Руководить этой жизнью, организовать ее и будет самой ответственной вашей задачей. <...>

Резюмируем кратко сказанное сегодня.

Надо стремиться к правильному воспитанию, чтобы потом не пришлось заниматься перевоспитанием, что гораздо труднее. <...>

Необходимо иметь перед собой точную цель и программу воспитательной работы. <...>
> Надо прежде всего самому быть хорошим гражданином и вносить свое гражданское самочувствие и в семью.

Надо предъявлять самые строгие требования к своему собственному поведению. Не нужно надеяться ни на какие рецепты и фокусы. Нужно быть серьезным, простым и искренним. Не нужно рассчитывать на большую трату времени, нужно уметь руководить ребенком, а не оберегать его от жизни. Главное в воспитательной работе заключается в организации жизни семьи с пристальным учетом мелочей.

О родительском авторитете

<...> Воспитание детей начинается с того возраста, когда никакие логические доказательства и предъявление общественных прав вообще невозможны, а между тем без авторитета невозможен воспитатель. Отец и мать в глазах ребенка должны иметь этот авторитет. <...>

Те родители, у которых дети «не слушаются», склонны иногда думать, что авторитет дается от природы, что это – особый талант. <...> Эти родители ошибаются. Авторитет может быть организован в каждой семье, и это даже не очень трудное дело.

К сожалению, встречаются родители, которые организуют такой авторитет на ложных основаниях. Они стремятся к тому, чтобы дети их слушались, это составляет их цель. А на самом деле это ошибка. Авторитет и послушание не могут быть целью. Цель может быть только одна: правильное воспитание. Только к этой одной цели и нужно стремиться. Детское послушание может быть только одним из путей к этой цели. <...> Авторитет, построенный на ложных основаниях, только на очень короткое время помогает, скоро все разрушается, не остается ни авторитета, ни послушания. Бывает и так, что родители добиваются послушания, но зато все остальные цели воспитания в загоне: вырастают, правда, послушные, но слабые дети.

Есть много сортов такого ложного авторитета. Мы рассмотрим здесь более или менее подробно десяток этих сортов. <...>

Авторитет подавления. Это самый страшный сорт авторитета, хотя и не самый вредный. Больше всего таким авторитетом страдают отцы. Если отец дома всегда рычит, всегда сердит, за каждый пустяк раздражается громом, при всяком удобном и неудобном случае хватается за палку или за ремень, на каждый вопрос отвечает грубостью, каждую вину ребенка отмечает наказанием, то это и есть авторитет подавления. Такой отцовский террор держит в страхе всю семью: не только детей, но и мать. Он приносит вред не только потому, что запугивает детей, но и потому, что делает мать нулевым существом, которое способно быть только прислугой. Не нужно доказывать, как вреден такой авторитет. Он ничего не воспитывает, он только приучает детей подальше держаться от страшного папаши, он вызывает детскую ложь и человеческую трусость, и в то же время он воспитывает в ребенке жестокость. Из забитых и безвольных детей выходят потом либо слякотные, никчемные люди, либо самодуры, в течение всей своей жизни мстящие за подавленное детство. <...>

Авторитет расстояния. Есть такие отцы, да и матери, которые серьезно убеждены: чтобы дети слушались, нужно поменьше с ними разговаривать, подальше держаться, изредка только выступать в виде начальства. Особенно любили этот вид в некоторых старых интеллигентных семьях. Здесь сплошь и рядом у отца какой-нибудь отдельный кабинет, из которого он показывается изредка как первосвященник. Обедает он отдельно, развлекается отдельно, даже свои распоряжения по вверенной ему семье он передает через мать. Бывают

и такие матери: у них своя жизнь, свои интересы, свои мысли. Дети находятся в ведении бабушки или даже домработницы. <...>

Авторитет чванства. Это особый вид авторитета расстояния, но, пожалуй, более вредный. <...> Некоторые люди считают, что они самые заслуженные, самые важные деятели, и показывают эту важность на каждом шагу, показывают своим детям. Дома они даже больше пыжаты и надуваются, чем на работе, они только и делают, что толкуют о своих достоинствах, они высокомерно относятся к остальным людям. Бывает очень часто, что пораженные таким видом отца начинают чваниться и дети. Перед товарищами они тоже выступают не иначе, как с хвастливым словом, на каждом шагу повторяя: мой папа – начальник, мой папа – писатель, мой папа – командир, мой папа – знаменитость. В этой атмосфере высокомерия важный папа уже не может разобрать, куда идут его дети и кого он воспитывает. Встречается такой авторитет и у матерей: какое-нибудь особенное платье, важное знакомство, поездка на курорт – все это дает им основание для чванства, для отделения от остальных людей и от своих собственных детей.

Авторитет педантизма. В этом случае родители больше обращают внимание на детей, больше работают, но работают, как бюрократы. Они уверены в том, что дети должны каждое родительское слово выслушивать с трепетом, что слово их – это святыня. Свои распоряжения они отдают холодным тоном, и раз оно отдано, то немедленно становится законом. Такие родители больше всего боятся, как бы дети не подумали, что папа ошибся, что папа человек нетвердый. Если такой папа сказал: «Завтра будет дождь, гулять нельзя», то, хотя бы завтра была и хорошая погода, все же считается, что гулять нельзя. Папе не понравилась какая-нибудь кинокартина, он вообще запретил детям ходить в кино, в том числе и на хорошие картины. Папа наказал ребенка, потом обнаружилось, что ребенок не так виноват, как казалось сначала, папа ни за что не отменит своего наказания: раз я сказал, так и должно быть. На каждый день хватает для такого папы дела, в каждом движении ребенка он видит нарушение порядка и законности и пристает к нему с новыми законами и распоряжениями. Жизнь ребенка, его интересы, его рост проходят мимо такого папы незаметно; он ничего не видит, кроме своего бюрократического начальствования в семье.

Авторитет резонерства. В этом случае родители буквально заедают детскую жизнь бесконечными поучениями и назидательными разговорами. Вместо того чтобы сказать ребенку несколько слов, может быть даже в шутилом тоне, родитель усаживает его против себя и начинает скучную и надоедливую речь. Такие родители уверены, что в поучениях заключается главная педагогическая мудрость. В такой семье всегда мало радости и улыбки.

Родители изо всех сил стараются быть добродетельными, они хотят в глазах детей быть непогрешимыми. Но они забывают, что дети – это не взрослые, что у детей своя жизнь и что нужно эту жизнь уважать. Ребенок живет более эмоционально, более страстно, чем взрослый, он меньше всего умеет заниматься рассуждениями. Привычка мыслить должна приходиться к нему постепенно и довольно медленно, а постоянные разглагольствования родителей, постоянное их зудение и болтливость проходят почти бесследно в их сознании. В резонерстве родителей дети не могут увидеть никакого авторитета.

Авторитет любви. Это у нас самый распространенный вид авторитета. Многие родители убеждены: чтобы дети слушались, нужно, чтобы они любили родителей, а чтобы заслужить эту любовь, необходимо на каждом шагу показывать детям свою родительскую любовь. Нежные слова, бесконечные лобзания, ласки, признания сыплются на детей в совершенно избыточном количестве. Если ребенок не слушается, у него немедленно спрашивают: «Значит, ты папу не любишь?» Родители ревниво следят за выражением детских глаз и требуют нежности и любви. Часто мать при детях рассказывает знакомым: «Он страшно любит папу и страшно любит меня, он такой нежный ребенок...»

Такая семья настолько погружается в море сентиментальности и нежных чувств, что уже ничего другого не замечает. Мимо внимания родителей проходят многие важные мелочи семейного воспитания. Ребенок все должен делать из любви к родителям.

В этой линии много опасных мест. Здесь вырастает семейный эгоизм. У детей, конечно, не хватает сил на такую любовь. Очень скоро они замечают, что папу и маму можно как угодно обмануть, только нужно это делать с нежным выражением. Папу и маму можно даже запугать, стоит только надуться и показать, что любовь начинает проходить. С малых лет ребенок начинает понимать, что к людям можно подыгрываться. А так как он не может любить так же сильно и других людей, то подыгрывается к ним уже без всякой любви, с холодным и циническим расчетом. Иногда бывает, что любовь к родителям сохраняется надолго, но все остальные люди рассматриваются как посторонние и чуждые, к ним нет симпатии, нет чувства товарищества.

Это очень опасный вид авторитета. Он выращивает неискренних и лживых эгоистов. И очень часто первыми жертвами такого эгоизма становятся сами родители.

Авторитет доброты. Это самый неумный вид авторитета. В этом случае детское послушание также организуется через детскую любовь, но она вызывается не поцелуями и излияниями, а уступчивостью, мягкостью, добротой родителей. Папа или мама выступает перед ребенком в образе доброго ангела. Они все разрешают, им ничего не жаль, они не скупы, они замечательные родители. Они боятся всяких конфликтов, они предпочитают семейный мир, они готовы чем угодно пожертвовать, только бы все было благополучно. Очень скоро в такой семье дети начинают просто командовать родителями, родительское непротивление открывает самый широкий простор для детских желаний, капризов, требований. Иногда родители позволяют себе небольшое сопротивление, но уже поздно, в семье уже образовался вредный опыт.

Авторитет дружбы. Довольно часто еще и дети не родились, а между родителями есть уже договор: наши дети будут нашими друзьями. В общем, это, конечно, хорошо. Отец и сын, мать и дочь могут быть друзьями и должны быть друзьями, но все же родители остаются старшими членами семейного коллектива и дети все же остаются воспитанниками. Если дружба достигнет крайних пределов, воспитание прекращается или начинается противоположный процесс: дети начинают воспитывать родителей. Такие семьи приходится иногда наблюдать среди интеллигенции. В этих семьях дети называют родителей Петькой или Маруськой, потешаются над ними, грубо обрывают, поучают на каждом шагу, ни о каком послушании не может быть и речи. Но здесь нет и дружбы, так как никакая дружба невозможна без взаимного уважения.

Авторитет подкупа – самый безнравственный вид авторитета, когда послушание просто покупается подарками и обещаниями. Родители, не стесняясь, так и говорят: будешь слушаться – куплю тебе лошадку, будешь слушаться – пойдем в цирк.

Разумеется, в семье тоже возможно некоторое поощрение, нечто похожее на премирование; но ни в каком случае нельзя детей премировать за послушание, за хорошее отношение к родителям. Можно премировать за хорошую учебу, за выполнение действительно какой-нибудь трудной работы. Но и в этом случае никогда нельзя заранее объявлять ставку и подстегивать детей в их школьной или иной работе соблазнительными обещаниями.

Мы рассмотрели несколько видов ложного авторитета. Кроме них, есть еще много сортов. Есть авторитет веселости, авторитет учености, авторитет «рубахи парня», авторитет красоты. Но бывает часто и так, что родители вообще не думают ни о каком авторитете, живут как-нибудь, как попало и как-нибудь тянут волюнку воспитания детей. Сегодня родитель нагремел и за пустяк наказал мальчика, завтра он признается ему в любви, послезавтра что-нибудь еще обещает в порядке подкупа, а на следующий день снова наказал, да еще и упрекнул за все свои добрые дела. Такие родители всегда мечтают, как угорелые кошки, в

полном бессилии, в полном непонимании того, что они делают. Бывает и так, что отец придерживается одного вида авторитета, а мать – другого. Детям в таком случае приходится быть прежде всего дипломатами и научиться лавировать между папой и мамой. Наконец, бывает и так, что родители просто не обращают внимания на детей и думают только о своем спокойствии.

В чем же должен состоять настоящий родительский авторитет в советской семье?

Главным основанием родительского авторитета только и может быть жизнь и работа родителей, их гражданское лицо, их поведение. Семья есть большое и ответственное дело, родители руководят этим делом и отвечают перед обществом, перед своим счастьем и перед жизнью детей. Если родители это дело делают честно, разумно, если перед ними поставлены значительные и прекрасные цели, если они сами всегда дают себе полный отчет в своих действиях и поступках, это значит, что у них есть и родительский авторитет, и не нужно искать никаких иных оснований и тем более не нужно придумывать ничего искусственного. <...>

Но вы не только гражданин. Вы еще и отец. И родительское ваше дело вы должны выполнять как можно лучше, и в этом заключаются корни вашего авторитета. И прежде всего вы должны знать, чем живет, интересуется, что любит, чего не любит, чего хочет и чего не хочет ваш ребенок. Вы должны знать, с кем он дружит, с кем играет и во что играет, что читает, как воспринимает прочитанное. Когда он учится в школе, вам должно быть известно, как он относится к школе и к учителям, какие у него затруднения, как он ведет себя в классе. Это все вы должны знать всегда, с малых лет вашего ребенка. Вы не должны неожиданно узнавать о разных неприятностях и конфликтах, вы должны их предугадывать и предупреждать. <...> Авторитет знания необходимо приведет и к авторитету помощи.

В жизни каждого ребенка бывает много случаев, когда он не знает, как нужно поступить, когда он нуждается в совете и в помощи. Может быть, он не попросит вас о помощи, потому что не умеет это сделать, вы сами должны прийти на помощь. Часто эта помощь может быть в прямом совете, иногда в шутке, иногда в распоряжении, иногда даже в приказе. Если вы знаете жизнь вашего ребенка, вы сами увидите, как поступить наилучшим образом. Часто бывает, что эту помощь нужно оказать особым способом. <...> Родительская помощь не должна быть навязчива, надоедлива, утомительна. В некоторых случаях совершенно необходимо предоставить ребенку самому выбраться из затруднения, нужно, чтобы он привыкал преодолевать препятствия и разрешать более сложные вопросы. Но нужно всегда видеть, как ребенок совершает эту операцию, нельзя допускать, чтобы он запутался и пришел в отчаяние. Иногда даже нужно, чтобы ребенок видел вашу настороженность, внимание и доверие к его силам. <...>

Заканчивая нашу беседу, кратко резюмируем сказанное.

Авторитет необходим в семье. Надо отличать настоящий авторитет от авторитета ложного, основанного на искусственных принципах и стремящегося создать послушание любыми средствами.

Действительный авторитет основывается на вашей гражданской деятельности, на вашем гражданском чувстве, на вашем знании жизни ребенка, на вашей помощи ему и на вашей ответственности за его воспитание.

Игра

Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре. И вся история отдельного человека как деятеля и работника может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе ее в работу. Этот переход совершается очень

медленно. В самом младшем возрасте ребенок преимущественно играет, его рабочие функции очень незначительны и не выходят за пределы самого простого самообслуживания: он начинает самостоятельно есть, укрываться одеялом, надевать штанишки. Но даже и в эту работу он еще вносит много игры. В хорошо организованной семье эти рабочие функции постепенно усложняются, ребенку поручаются все более сложные работы, сначала исключительно в целях самообслуживания, потом и такие работы, которые имеют значение для всей семьи. Но игра в это время составляет главное занятие ребенка, наиболее его увлекает, интересует. В школьном возрасте работа уже занимает очень важное место, она связана с более серьезной ответственностью, она связана и с более определенными и ясными представлениями о будущей жизни ребенка, это уже работа такого сорта, которая близко стоит к общественной деятельности. Но и в это время ребенок еще очень много играет, любит игру, ему даже приходится переживать довольно сложные коллизии, когда игра кажется настолько симпатичнее работы, что хочется отложить работу и поиграть. <...>

Воспитание будущего деятеля должно заключаться не в устранении игры, а в такой организации ее, когда игра останется игрой, но в игре воспитываются качества будущего работника и гражданина. Для того чтобы руководить игрой ребенка и воспитывать его в игре, родители должны хорошо подумать над вопросом о том, что такое игра и чем она отличается от работы. Если родители не подумают над этим вопросом, не разберутся в нем как следует, они не смогут руководить ребенком и будут теряться в каждом отдельном случае, будут скорее портить ребенка, чем воспитывать.

Нужно прежде всего сказать, что между игрой и работой нет такой большой разницы, как многие думают. Хорошая игра похожа на хорошую работу, плохая игра похожа на плохую работу. <...>

Игра без усилия, игра без активной деятельности – всегда плохая игра. <...> Игра доставляет ребенку радость. Это будет радость творчества или радость победы, или радость эстетическая – радость качества. Такую же радость приносит и хорошая работа. И здесь полное сходство.

Некоторые думают, что работа отличается от игры тем, что в работе есть ответственность, а в игре ее нет. Это неправильно: в игре есть такая же большая ответственность, как в работе, – конечно, в игре хорошей, правильной. <...>

Приходится очень часто наблюдать неправильные действия родителей в деле руководства игрой. Эта неправильность бывает трех видов. Некоторые родители просто не интересуются игрой своих детей и думают, что дети и сами знают, как лучше играть. У таких родителей дети играют, как хотят и когда хотят, сами выбирают себе игрушки и сами организуют игру. Другие родители много внимания уделяют игре, даже слишком много, все время вмешиваются в игру детей, показывают, рассказывают, дают игровые задачи, часто решают их раньше, чем решит ребенок, и радуются. У таких родителей ребенку ничего не остается, как слушаться родителей и подражать им; здесь, в сущности, играют больше родители, чем ребенок. <...> Третьи родители считают, что самое главное заключается в количестве игрушек. Они расходуют большие деньги на игрушки, забрасывают детей самыми разнообразными игрушками и гордятся этим. <...> Такие родители как раз очень любят механические хитрые игрушки и заполняют ими жизнь своего ребенка. Дети у таких родителей в лучшем случае становятся коллекционерами игрушек, а в худшем случае – наиболее частом – без всякого интереса переходят от игрушки к игрушке, играют без увлечения, портят и ломают игрушки и требуют новых.

Правильное руководство игрой требует от родителей более вдумчивого и более осторожного отношения к игре детей.

Детская игра проходит несколько стадий развития, и в каждой стадии требуется особый метод руководства. Первая стадия – это время комнатной игры, время игрушки. Она

начинает переходить во вторую стадию в возрасте пяти-шести лет. Первая стадия характеризуется тем, что ребенок предпочитает играть один, редко допускает участие одного, двух товарищей. В эти годы ребенок любит играть своими игрушками и неохотно играет игрушками чужими. В этой стадии как раз развиваются личные способности ребенка. Не нужно бояться, что, играя один, ребенок вырастет эгоистом, нужно предоставить ему возможность играть в одиночестве, но нужно следить, чтобы эта первая стадия не затянулась, чтобы она вовремя перешла во вторую стадию. В первой стадии ребенок не способен играть в группе, он часто ссорится с товарищами, не умеет найти с ними коллективный портрет. <...> Если ребенок играет один, он развивает свои способности: воображение, конструктивные навыки, навыки материальной организации. Это полезно.

Если же вы против его воли посадите его играть в группе, то этим самым не избавите его от агрессивности, себялюбия.

У некоторых детей раньше, у других позже это предпочтение одинокой игры начинает перерастать в интерес к товарищам, к групповой игре. Надо помочь ребенку с наибольшей выгодой совершить этот довольно трудный переход. Нужно, чтобы расширение круга товарищей происходило в обстановке наиболее благоприятной. Обыкновенно этот переход происходит в виде повышения интереса ребенка к подвижным играм на свежем воздухе, к играм во дворе. Мы считаем наиболее выгодным такое положение, когда в группе детей во дворе есть один более старший, который пользуется общим авторитетом и выступает как организатор более молодых.

Вторая стадия детской игры труднее для руководства, так как в этой стадии дети уже не играют на глазах у родителей, а выходят на более широкую общественную арену. Вторая стадия продолжается до 11–12 лет, захватывает часть школьного времени.

Школа приносит более широкую компанию товарищей, более широкий круг интересов и более трудную арену, в частности для игровой деятельности, но зато она приносит и готовую, более четкую организацию, определенный и более точный режим и, самое главное, помощь квалифицированных педагогов. Во второй стадии ребенок выступает уже как член общества, но общества еще детского, не обладающего ни строгой дисциплиной, ни общественным контролем. Школа приносит и то и другое, школа и является формой перехода к третьей стадии игры.

На этой третьей стадии ребенок уже выступает как член коллектива, при этом коллектива не только игрового, но и делового, учебного. Поэтому и игра в этом возрасте принимает более строгие коллективные формы и постепенно становится игрой спортивной, т. е. связанной с определенными физкультурными целями, правилами, а самое главное – с понятиями коллективного интереса и коллективной дисциплины.

На всех трех стадиях развития игры влияние родителей имеет огромное значение. <...>

Самое главное в этой детской игре добиться следующего:

Чтобы ребенок действительно играл, сочинял, строил, комбинировал.

Чтобы не бросался от одной задачи к другой, не окончив первой, чтоб доводил свою деятельность до конца.

Чтобы в каждой игрушке видел определенную, нужную для будущего ценность, хранил ее, берег. В игрушечном царстве всегда должен быть полный порядок, должна производиться уборка. Игрушки не должны ломаться, а в случае поломок должен производиться ремонт; если он труден, то с помощью родителей. <...>

Резюмируем то, что сказано в сегодняшней беседе. Игра имеет важное значение в жизни человека, она является подготовкой к труду и должна постепенно заменяться трудом. <...> Родители должны <...> предоставить ребенку возможность самостоятельности и правильного развития его способностей, не отказывая в то же время в помощи ему в трудных

случаях. На второй и третьей стадиях нужно уже руководить не столько игрой, сколько отношением ребенка к другим людям и к своему коллективу.

Воспитание в труде

<...> Попробуем подробнее проанализировать смысл и значение трудового воспитания в семье.

Первое, о чем в особенности должны помнить родители, – это следующее. Ваш ребенок будет членом трудового общества, следовательно, его значение в этом обществе, ценность его как гражданина будут зависеть исключительно от того, насколько он в состоянии будет принимать участие в общественном труде, насколько он к этому труду будет подготовлен. <...> Трудовая подготовка, воспитание трудового качества человека – это подготовка и воспитание не только будущего хорошего или плохого гражданина, но и воспитание его будущего жизненного уровня, его благосостояния.

Второе: трудиться можно из нужды, из жизненной необходимости. <...> Научить творческому труду – особая задача воспитателя. Творческий труд возможен только тогда, когда человек относится к работе с любовью, когда он сознательно видит в ней радость, понимает пользу и необходимость труда, когда труд делается для него основной формой проявления личности и таланта. Такое отношение к труду возможно только тогда, когда образовалась глубокая привычка к трудовому усилию, когда никакая работа не кажется неприятной, если в ней есть какой-нибудь смысл. <...>

Третье: в трудовом усилии воспитывается не только рабочая подготовка человека, но и подготовка товарища, т. е. воспитывается правильное отношение к другим людям, – это уже будет нравственная подготовка. <...> Совместное трудовое усилие, работа в коллективе, трудовая помощь людей и постоянная их взаимная трудовая зависимость только и могут создать правильное отношение человека друг к другу. <...> Только участие в коллективном труде позволяет человеку выработать правильное, нравственное отношение к другим людям. <...>

Четвертое: <...> главная польза труда сказывается в психическом, духовном развитии человека. Это духовное развитие и должно составить главную особенность человека.

Пятое: <...> труд <...> имеет большое значение и в личной жизни. <...>

В трудовом воспитании важным является следующая сторона метода. Перед ребенком должна быть поставлена некоторая задача, которую он может разрешить, применяя то или другое трудовое средство. Эта задача не обязательно должна стоять на короткий отрезок времени, на один или на два дня. Она может иметь длительный характер, даже продолжаться месяцами и годами. Важно то, что ребенку должна быть предоставлена некоторая свобода в выборе средств и он должен нести некоторую ответственность за выполнение работы и за ее качество. <...>

Трудовое участие детей в жизни семьи должно начинаться очень рано. Начинаться оно должно в игре. Ребенку должно быть указано, что он отвечает за целостность игрушек, за чистоту и порядок в том месте, где стоят игрушки и где он играет. <...> С возрастом трудовые поручения должны быть усложнены и отделены от игры. Мы перечислим несколько видов детской работы, рассчитывая, что каждая семья в зависимости от условий своей жизни и возраста детей сможет исправить и дополнить этот список.

1. Поливать цветы в комнате или во всей квартире.
2. Вытирать пыль на подоконниках.
3. Накрывать на стол перед обедом.
4. Следить за солонками, горчицами. <...>
5. Отвечать за книжную полку или за книжный шкаф и держать их в порядке.

6. Получать газеты и складывать их в определенном месте, отделяя новые от прочитанных.

7. Кормить котенка или щенка. <...>

8. Производить полную уборку в отдельной комнате или отдельной части комнаты.

9. Пришивать на своем платье оторвавшиеся пуговицы, иметь всегда в полном порядке приспособление для этого.

10. Отвечать за порядок в буфетном шкафу. <...>

11. Помогать матери или сестре в определенных хозяйственных функциях. <...>

Каждая семья найдет у себя очень много подобных работ, более или менее интересных и посильных. Конечно, нельзя ребенка загружать чрезмерным количеством работы. <...> Не рекомендуем применять в области труда какие-либо поощрения или наказания. <...> Признание его работы хорошей работой должно быть лучшей наградой. <...> Наградой будет <...> одобрение его изобретательности, его находчивости, его способов работы. Но даже и таким словесным одобрением никогда не нужно злоупотреблять. <...> Самое важное в этом случае – добиться того, чтобы работа была все-таки выполнена.

Воспитание культурных навыков

Сильно ошибаются те родители, которые думают, что настоящее культурное воспитание составляет обязанность школы и общества, а семья в этой области ничего сделать не может.

Приходится иногда наблюдать такие семьи, которые больше внимания уделяют питанию ребенка, его одежде, играм и в то же время уверены, что до школы ребенок должен нагуляться, набрать сил и здоровья, а в школе он уже прикоснется к культуре. На самом деле семья не только обязана как можно раньше начать культурное воспитание, но имеет для этого в своем распоряжении большие возможности, которые и обязана использовать как можно лучше.

Культурное воспитание в семье – дело очень нетрудное, но это справедливо только в том случае, если родители не думают, что культура нужна только для ребенка, что воспитание культурных навыков составляет только педагогическую их обязанность. В той семье, где сами родители не читают газет, книг, не бывают в театре или кино, не интересуются выставками, музеями, разумеется, очень трудно культурно воспитывать ребенка. <...> И наоборот, в той семье, в которой сами родители живут активной культурной жизнью <...> там культурное воспитание будет иметь место даже тогда, когда родители как будто и не думают о нем. Отсюда, конечно, не нужно делать вывода, что воспитание культурных привычек может идти самотеком, что это – самая лучшая форма работы. Самотек и в этом деле, как и во всяком другом, может принести большой вред, понизит качество воспитания, оставит много неясностей и ошибок. <...> Культурное воспитание будет только в том случае полезно, когда оно организовано сознательно, сопровождается некоторым планом, правильным методом и контролем. <...> [Оно] должно начинаться очень рано, когда ребенку еще очень далеко до грамотности, когда он только что научился хорошо видеть, слышать и кое-как говорить.

Хорошо рассказанная сказка – это уже начало культурного воспитания. <...> Для рассказывания малым детям многие сказки нужно, конечно, сокращать, изменять язык, доводить сказку до полного понимания. Может быть, и родители знают сказки, слышанные ими еще в молодости. Выбор сказки имеет большое значение. Прежде всего нужно отбросить те сказки, в которых говорится о нечистой силе, о черте, о бабе-яге, о лешем, водяном, русалке. Такие сказки можно предложить детям только в старшем возрасте, когда они уже хорошо вооружены против древней темной выдумки. Это вооружение позволит им увидеть в сказке только художественную выдумку, скрывающую за образами разных чудовищ вообще нечто враждебное и злое по отношению к человеку. В младшем же возрасте образы представите-

лей нечистой силы могут быть восприняты ребенком как реальные образы, могут направить воображение ребенка в сторону мрачной и пугающей мистики.

Лучшими сказками для малышей всегда будут сказки о животных. <...> По мере роста ребенка можно переходить к сказкам о человеческих отношениях. Много есть интересных повестей об Иванушке-дурачке, но из них нужно выбирать такие, где не выпячивается человеческая глупость, а Иванушка называется дурачком иронически. К этой серии нужно отнести прекрасную сказку Ершова «Конек-горбунок». <...> Предпочитать нужно такую сказку, которая возбуждает энергию, уверенность в своих силах, оптимистический взгляд на жизнь, надежду на победу. <...>

Очень важное значение для развития детского воображения и широких представлений о жизни имеет рассматривание иллюстраций. Для этого не обязательно выбирать детские журналы, можно воспользоваться любым воспроизведением картины или гравюры, или фотографии, если они по своему содержанию подходят. Обычно, рассматривая такие картинки, дети много спрашивают, интересуются подробностями, зависимостями, причинами. На эти вопросы всегда необходимо отвечать в такой форме, которая доступна пониманию ребенка. <...>

В младшем возрасте можно допустить посещение детьми театра и кино только в исключительных случаях и на специальные пьесы, для таких детей предназначенные. <...>

Значительный переломный момент в работе семьи по воспитанию культурных навыков наступает во время обучения грамоте. Обычно этот перелом происходит <...> в школе. Этот момент имеет большое значение в жизни ребенка. Ребенок вступает в область книги и печатного слова, иногда вступает неохотно, с трудом преодолевая те технические затруднения, которые ставят перед ним буква и сам процесс чтения. Не нужно насиловать детей в этой первой работе по грамотности, но не следует поощрять и некоторую лень, возникающую в борьбе с трудностями. Книги нужно приобретать самые доступные, напечатанные крупным шрифтом, с большим количеством иллюстраций. Если даже ребенок еще не может прочитать их, то они, во всяком случае, возбуждают у него интерес к чтению и желание преодолеть трудности грамоты.

С обучения грамоте начинается второй отдел детства – отдел, посвященный учебе и приобретению знаний. В это время школа приобретает в жизни ребенка виднейшее место, но это вовсе не значит, что родители могут забыть о своих обязанностях и положиться только на школу. Как раз родительская культурная работа и общий культурный тон в семье имеют громадное значение для школьной работы ребенка, для качества и энергии его учебы, для установления правильных отношений с учителями, товарищами и всей школьной организацией. Именно в это время приобретают большое значение газета, книга, театр, кино, музей, выставки и другие формы культурного воспитания. <...>

Газета. <...> Семья должна выписывать одну из газет. Чтение газеты не должно происходить в отдалении от ребенка, родители не должны просматривать газету каждый сам для себя. В каждой газете найдется материал, который можно прочитать вслух и поговорить о нем, если не специально для ребенка, то обязательно в его присутствии. Будет даже лучше, если вы по поводу прочитанного будете говорить с таким видом, как будто не думаете специально о ребенке. Он все равно будет вас слушать и тем внимательнее, чем безыскусственнее будете вы держаться. <...> Когда он уже и сам научился читать, газета должна приобретать все большее и большее значение. <...> В старшем возрасте газета должна быть уже совершенно привычным и необходимым признаком советской культурности, активного и живого, близкого и горячего интереса мальчика или девочки к жизни его Родины.

Книга. Знакомство с книгой также должно начинаться с чтения вслух. И в дальнейшем, как бы хорошо ни был грамотен ребенок, чтение вслух должно составлять одно из самых широких мероприятий семьи. Чрезвычайно желательно, чтобы такое чтение сдела-

лось привычным и постоянным праздником среди рабочих будней. При этом если сначала чтецами выступают родители, то в дальнейшем эта работа должна быть передана ребятам. <...> Очень полезно, если такое чтение происходит не специально для слушателя-ребенка, а в кругу семьи, с расчетом на то, что оно вызовет и коллективный отзыв и обмен мнениями. Только при помощи такого коллективного чтения можно направить читательские вкусы ребенка и выработать в нем привычку критически относиться к прочитанному. <...>

Необходимо постепенно прививать ребенку и охоту самому посидеть с книжкой. Самостоятельное чтение ребенка направляется преимущественно школой, особенно в старшем возрасте, но родители могут принести много пользы, если не оставят это чтение без своего внимания. Это внимание должно выражаться в следующем:

а) должен контролироваться самый подбор литературы, так как еще и теперь приходится наблюдать, как наши дети держат в руках книги, неизвестно откуда пришедшие;

б) родители должны знать, как ребенок читает книгу; в особенности нужно бояться бессмысленного проглатывания страницы за страницей, безвольного следования только за внешней интересностью книги, за тем, что называется фабулой;

в) наконец, необходимо приучать ребенка к бережливому отношению к книге. <...>

Кино. <...> Кино является самым могучим воспитательным фактором по отношению не только к детям, но и к взрослым. <...> Каждый кинофильм создается исключительно в государственных киностудиях и даже в случае самой большой художественной неудачи не может принести большого вреда для слушателя-ребенка. В подавляющем числе наши кинофильмы являются прекрасным и высокохудожественным воспитательным средством. Тем не менее это вовсе не значит, что кино можно предложить детям в неограниченном количестве и без контроля. <...>

Театр. Все, что относится к кино, может быть отнесено и к театру. Но театр гораздо чаще предлагает темы, непосильные и для интеллекта, и для чувства ребенка. <...> Вопросы выбора театральной пьесы не представляют труда, так как у нас во многих городах есть специальные театры для детей и специальный репертуар. Посещение этих театров представляет собой весьма желательное явление. Пьеса в театре требует от ребенка более серьезного и длительного напряжения внимания, в этом отношении театр гораздо сложнее кино. Уже то, что он подает пьесу с перерывами (антрактами), вызывает и более внимательное отношение зрителя к частностям темы, поддерживает в нем более активный анализ. <...> Еще больше, чем кинофильм, театральная пьеса должна сопровождаться обсуждением и обменом мнениями в семье.

Музеи и выставки. Почти в каждом городе у нас есть какой-нибудь музей или галерея. <...> Музей, выставка, галерея представляют собой очень важное воспитательное средство. Они требуют от ребенка серьезного внимания, развлекательный момент в них очень незначителен, они организуют работу детского интеллекта и вызывают большие и глубокие чувства. Нужно только стараться, чтобы осмотр музея не превратился в такое же «глазенье» <...> Поэтому никогда не нужно большие музеи осматривать за один раз. Третьяковской галерее нужно обязательно посвятить несколько дней. <...>

Другие формы культурного воспитания. <...> Прогулка за город, знакомство с природой, с городом, с селом, с людьми, с такими великолепными темами, как реконструкция городов, как жилищное строительство, как проведение дорог, как строительство заводов, – все это замечательные темы для наполнения ими дня отдыха. <...> Но во время таких прогулок внимание ребенка останавливается невольно на том, что он видит, и несколько ваших слов, подкрепляющих его впечатления, даже шуточных, какой-нибудь рассказ, представляющих параллель с прошлым, даже рассказ смешной, сделают незаметно свое большое дело. <...> Поощрять интерес к спорту. Нужно, однако, следить за тем, чтобы интерес не сделался интересом наблюдателя-болельщика. <...> Польза от такого интереса к спорту очень неве-

лика и часто равняется вреду. <...> Каждая семья должна стремиться к тому, чтобы ее дети были спортсменами не только по интересу, но и в собственном опыте. Конечно, в этом случае всего лучше, если и сами родители принимают участие в спорте. <...>

Необходимо воспитывать умение не только смотреть и слушать, но и жалеть, хотеть, добиваться, стремиться к победе, преодолевать препятствия, втягивать товарищей и младших детей. В то же время такой активный метод должен отличаться вниманием к товарищам, отсутствием какого бы то ни было чванства, хвастовства. <...>

Родители должны следить внимательно за тем, чтобы в практике культурного воспитания не начинали преобладать только интересы развлечения, убивание времени. Конечно, каждое культурное начинание должно доставлять и радость. Умение соединить эту радость с большой воспитательной пользой и должно составить главное умение родителей. <...>

Макаренко Л. С.

Лекции о воспитании детей. Педагогические сочинения. В 8-ми т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984.-С. 59–79, 94–101, 108–116.

О воспитании и наставлении детей для распространения общеполезных знаний и всеобщего благополучия

Н.И. Новиков¹⁸

<...> «Процветание государства, благополучие народа, зависит неотменно от доброты нравов, неотменно от воспитания... Единое воспитание есть подлинный творец добрых нравов; чрез него вкус добродетели, привычка к порядку, чувствование изрядного, чрез него отечественный дух, благородная (на истине и знании основанная) народная гордость, презрение слабости и всего прикрашенного и маловажного, любовь к простоте и к натуре, со всеми добродетелями должны овладеть сердцами граждан; чрез него мужчины и женщины должны образованы быть сходственно с их полом, а всякий особенный класс государства тем, чем быть ему надлежит (ст. 5). <...>

Все прочее делается удобным, когда воспитание достигнет возможной степени своего совершенства; законы успевают тогда сами собою; религия в величестве своем исполнена простоты, пребывает тем, чем вечно бы быть ей надлежало, то есть душою всякой добродетели и твердым успокоительным предметом духа; науки делаются неисчерпаемыми источниками действительных выгод для государства; художества украшают жизнь, дают благородство чувству, становятся ободрительными средствами добродетели; всякий отдел граждан пребывает верен своему определению; и всеобщее трудолюбие, подкрепляемое умеренностью и добрым домостроительством, доставляет и самому многочисленному народу безопасность от недостатка и довольствие своим состоянием (ст. 6).

Детей нередко заботятся снабдить знаниями, а первое, великое, столь много в себе заключающее дело воспитания, то есть образование сердца, пренебрегается; когда вместо того, чтоб приучать разум их к правильному размышлению и вести к познанию истины и добра, наполняют головы их ветром, и вместо того, чтоб очистить волю их и направить склонность к добру, благородству и величеству, делают сердце их чувствительным только к малостям или совсем к глупости и пороку. Воспитание есть весьма запутанное, трудное дело. Оно есть особенная тонкая наука, предполагающая себе многие знания и в исполнении требующая много наблюдательного духа, внимания и просвещенного практического рассудка (ст. 7).

¹⁸ Новиков Николай Иванович (1744–1818) – русский педагог.

Не следует задаваться посторонними и специальными целями при воспитании (например, сделать ученого), ибо «главный предмет воспитания <...> образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами» (ст. 21). <...>

Не нужно, чтоб родители всегда упражнялись в трудах, или большую часть дня посвящали своим детям... Но непременно нужно, чтоб все родители подавали детям своим пример полезного упражнения, и никогда не были бы образцом пропания своей жизни или проведения ее в безделках и чтоб они, хотя один час в день, содействовали воспитанию своих детей приличным сему предмету с ними разговором. Итак, если сын знает, что отец его по несколько часов в день занимается в кабинете своим важным чтением или письмом, либо чем-нибудь иным; а дочь равным образом видит мать свою упражняющуюся в домостроительстве, пристойным рукоделии, или тому подобном: то сего уже довольно для отвращения худова примера у таких родителей <...>. (ст. 34).

Образовать разум, или дух, детей называется вперять в них справедливые представления о вещах и приучать их к тому образу мыслей и рассуждений, который соразмерен истине, и посредством которого могли бы они быть мудрыми (ст. 322)... <...> Разум их должен быть не упражняем и обогащаем разными познаниями, но и так упражняем, чтобы они малопомалу приобретали способность исследовать и разбирать то, что они знать желают, удобно отличать истинное от ложного, и при сих исследованиях и рассуждениях следовать всегда надежнейшим правилам и по кратчайшему идти пути. Но сие делается не столько посредством научения их сим правилам размышления и впечатления оных в память их, как наипаче посредством того, когда при всех случаях учат их примечать, справедливо или несправедливо они мыслили и рассуждали, и для чего то делали; также когда обще с ними и соразмерно их возрасту думают, рассуждают, исследуют, сомневаются, или решат, (ст. 323). Это всеобщее предписание делается более понятным, когда станут наблюдать следующие правила.

Первое правило есть сие: не погашайте любопытство детей ваших или питомцев. Второе правило есть сие: упражняйте детей ваших или воспитанников в употреблении чувств, научайте их чувствовать справедливо. Впечатления, делаемые в нас внешними вещами посредством наших чувств и представления, происходящие от того в душе нашей, суть якобы материалы, которые дух наш обрабатывает, и на которых основываются, наконец, все познания и науки человеческие. Чем многообразнее, справедливее и полнее сии представления, тем более может упражняться в размышлении, и тем удобнее и безопаснее может он подниматься к высочайшим и всеобщим познаниям. Но как мы чувственные вещи гораздо лучше научаемся знать по впечатлениям, делаемым в нас их присутствием, нежели по описаниям, какие делают нам о них словами; то не заставляйте детей ваших из книг или по изустному наставлению учиться тому, что они сами могут видеть, слышать и чувствовать; но показывайте им то действительно, как скоро и как часто будет находить к сему случай. Так давайте им видеть и примечать красоты природы, чудеса царства растений и животных, многообразные воздушные явления, великолепие усеянного звездами неба и помогайте им малопомалу различать и приводить в порядок множество темных представлений, теснящихся со всех сторон в их души <...>. Но давайте им видеть все сие собственными глазами и чувствовать свойственным им образом, и ослабляйте получаемых ими от того впечатлений неблагоприятными и издалека занятыми изъяснениями, (ст. 324).

При этом упражняйте их всегда по внимательности. Внимательность есть мать всякого основательного познания. Приучайте их не переходить слишком скоро от одной вещи к другой, всякую вещь рассматривать со многих, и есть ли возможно, со всех сторон, смотреть не только на целое, но и особенные части его (ст. 324).

Третье: остерегайтесь подавать детям ложные или не довольно точно определенные понятия о какой-либо вещи, сколько бы ни была она маловажна. Гораздо лучше не знать им совсем многих вещей, нежели несправедливо оные себе представлять, (ст. 325).

Четвертое правило: не учите детей ничему такому, чего они по возрасту своему, или по недостатку других предполагаемых познаний при том разуме не могут (ст. 326).

С сим предписанием соединяется пятое, не менее важное: старайтесь не только умножить и распространить их познание, но и сделать его основательным и верным (ст. 327).

Научайте их смотреть на все с практической стороны и при всех способных случаях производить то в действо. Преимущественно же и беспрестанно старайтесь научать их судить право о цене вещей. Сия есть истинная мудрость, которая гораздо дороже всех наук вообще, и которую не можно вперить в человеке слишком рано, если надлежит ей быть путеводительницею в его жизни» <...> (ст. 328).

Русская педагогика в главнейших ее представителях. Опыт историко-педагогической хрестоматии./Сост. М.И. Демков. Изд. 2-е, испр. и сокращ. – М.: Книгоизд. К.И. Тихомирова, 1915.-С. 104–109.

Семейные отношения и их воспитательное значение

А.Н. Острогорский¹⁹

<...> Так как тему настоящей брошюры составляет воспитательное значение отношений людей, связанных в семью, то мы и имеем в виду собрать здесь наблюдения, которые дает нам семья, и сделать из них выводы.

Прежде всего следует иметь в виду, что мысли и интересы детей отнюдь не ограничиваются теми рамками, какие мы воображаем, предполагая, что их мир – это детская и сверстники. Они интересуются взрослыми, ищут их общества, по-своему наблюдают их, предъявляют к ним свои требования и судят их. <...> Им <...> есть дело до того, как живут между собою отец с матерью, какое занимает общественное положение отец, любимы ли и уважаемы родители и пр. Жизнь взрослых членов семьи кладет свои отпечатки в их сознании гораздо раньше, чем они начинают отдавать себе отчет, что у них уже сложились привычки, потребности, вкусы, готовые представления и сознание. Психический организм воспринимает впечатления и перерабатывает их, часто незаметно для самого субъекта, и копит умственное достояние, которое позже приводится им к ясности и убедительности.

Родители воспитывают, а дети воспитываются той семейной жизнью, какая складывается намеренно или ненамеренно. <...> Жизнь, та или иная, семьи тем и сильная, что впечатления ее несостоятельны, обыденны, что она действует незаметно, укрепляет или отравляет дух человеческий, как воздух, которым мы дышим, укрепляет или отравляет наш физический организм. <...> Бывает нередко, что дети вырастают со складом, как раз обратным тому, какой должен бы получиться, если бы семья неизбежно засасывала. Но, во-первых, и у самых горячих протестантов всегда замечаются следы того, что детство было проведено ими именно в такой среде, против которой они протестуют, <...> а во-вторых, семейные впечатления служат почти единственным источником чувств и мыслей в том возрасте, когда человек наиболее восприимчив и делает приобретения на всю жизнь. Это самая ранняя и самая влиятельная пища, которую питает дух человеческий.

Искусственное воспитание часто отвергается в самом принципе. Понятно, что воспитывать можно только во имя какого-либо идеала, в силу стремления склонить или заставить ребенка поступать так, а не иначе, усвоить известные привычки и воззрения. Но справедливо указывают, что мы не имеем права насиловать человека и навязывать ему наш идеал, так как и мы можем ошибаться и считать идеалом то, что вовсе не должно быть ставимо на

¹⁹ Острогорский Алексей Николаевич (1840–1917) – видный русский педагог и писатель.

пьедестал, да и нашему питомцу предстоит жить, может быть, в других условиях, в иное время. Указывают, кроме того, что натура человека намечается весьма рано и что все наши благие меры к тому, чтоб переломить натуру, сделать человека тем или иным, по нашему плану, ни к чему не приводят. <...>

Вопрос не в том, чтобы совершенно избежать искусственного воспитания, а в том, чтобы оно не приняло боевого характера, чтобы оно не обезличивало и не ломало, чтобы подчинение ребенка родителям сложилось естественно, само собой, в силу того, что ребенок и сам предрасположен довериться авторитету матери.

Но мирный характер искусственное воспитание всего легче принимает тогда, когда семья сильна своим естественным влиянием, когда она хорошо настроена и живет разумной, сердечной жизнью. Хорошая семейная атмосфера обыкновенно и детей настраивает хорошо. *Здесь искусственное воспитание* утрачивает свой резкий, надуманный характер, не прибегает ни к каким необычайным, экстраординарным мерам, *принимает характер естественный*. Дети не дрессируются, а живут в семье, окруженные и заботой, и контролем любящей матери, которая может соединить в своем сердце и любовь, и нравственную требовательность в той мере, какая может быть допущена в отношении к детям. <...>

Казалось бы, из всех союзов общественных семейному всего легче принять характер союза, от которого члены его только выигрывают. Он составляется добровольно, по свободному выбору, скрепляется общностью интересов, вкусов, потребностей. Развращающему столь многих принципу, борьбы за существование» здесь не должно быть места. Мужу не должно бы быть тесно от соседства жены, и наоборот. Жизнь в известной мере можно устроить по своему вкусу и в ней находить отдых от забот, обид, неудач общественной жизни. «С хорошою женой горе – полгоря, а радость вдвойне», – говорит пословица.

К сожалению, идеальные семьи встречаются редко <...>

Каждый раз, когда мы, родители, сдерживаем в себе какое-нибудь дурное побуждение *ради детей*, мы исполняем только свою обязанность. Дети, наверное, заметят, хотя в детстве, может быть, и не формулируют ясно, эту работу родителей над собой, оценят ее и привыкнут – сперва из подражания, потом по убеждению – управлять собою, сдерживать себя в дурном, а это одно из крупных приобретений воспитания.

<...> Жизнь тянет из семьи, оставляет семейным связям и интересам сравнительно с другими меньшее место и значение. Ничего нет мудреного, что при этих условиях у каждого члена семьи – и прежде всего у отца с матерью – появляются свои интересы, свое общество, свои избранники и друзья, свое счастье. <...> Общение родителей с детьми <...> возможно главным образом в ранние годы детства, а позже, лет уже с 10–12, дети подвергаются обильным, внешним, внесемейным влияниям, и очень важный период перехода их в юношеский возраст часто ускользает от внимания и наблюдения родителей. Стать ближе к детям, пока они малы, мы еще можем, позже это уже труднее, и здесь чаще могут случаться всяческие сюрпризы в виде дурных знакомств, образования стремлений и вкусов, не одобряемых нами. <...> Эти сюрпризы потому и возможны, что жизнь наших детей протекает вне тесного общения с семьей, что мы зачастую живем с ними вместе только внешним образом, не зная большей частью, что у них творится в душе, чем они интересуются, чем живут. У каждого есть своя жизнь, корни которой вне семьи. <...>

Дети, начав свою жизнь вполне беспомощными существами, так много получают от родителей, что последние естественно порождают в них чувства благодарности, любви и своего рода гордости своими отцом и матерью. Не только сам по себе уход, помощь, забота родителей, но и участие, и ласка их играют в этом роль. Дети, рано осиротевшие или по чему-либо другому лишившиеся отца и матери, часто позже, в зрелые годы, чувствуют горечь, тоску от отсутствия в их воспоминаниях памяти о родительской ласке, семейных радостях, неиспытанных сыновних чувствах и т. и. Наоборот, испытавшие счастье, которое дается

сколько-нибудь хорошою семейною жизнью, вспоминают, что они, детьми, считали мать красавицей, необыкновенно доброй, а отца – умным, умелым и т. и., хотя в то время, когда вспоминают это, они могут уже сказать, что в действительности мать вовсе не была красавица, а отец был не более как неглупый человек. Эта иллюзия детства свидетельствует о потребности этого возраста, проявляющейся притом очень рано, видеть в тех, кто им в это время всех дороже, всевозможные качества, какие их воображение может рисовать им. Они всегда любят тех, кто любит и уважает их родителей. И когда родители действительно обладают крупными достоинствами и детям приходится видеть выражения благодарности или уважения к их родителям, это почти всегда производит на них впечатление, остающееся на всю жизнь и нередко определяющее характер жизни и деятельности сына.

В тех семейных неладах, которые образуются, когда между мужем и женою является третье лицо, особенно близкое тому или другому, точно так же обнаруживается потребность детей в любви и ласке и смутно сознаваемые ими права на отца и мать. Пока дети в том возрасте, когда они не понимают, в чем дело, они все же относятся к этому третьему лицу враждебно, как к нарушителю их прав, отнимающему у них то, что принадлежит им: время, любовь, заботы о них того или иного родителя. Позже они являются либо судьями, либо несчастными людьми. В детях и юношах сказывается весьма сильная потребность видеть родителей существами нравственно чистыми. Бывали случаи, что молодые люди решались на самоубийство, узнав, что они были незаконными детьми и что на матери их лежит пятно. <...>

Распущенность общества должна притуплять чувствительность юношества к проявлениям ее в своей семье. Но тем не менее все же следует признать, что одновременно с одной крайностью – безразличием может существовать другая – болезненная чувствительность к доброму имени отца и матери, приводящая к самоубийству, когда оно загрязнено, и между этими двумя крайностями располагаются тысячи градаций. Дети могут проявляться весьма различно в подобных случаях, в зависимости от своего темперамента, от обстоятельств, вызывавших раскол семьи и пр. Но для нас интересно то, что и эти равнодушные, заразившиеся своим равнодушием от окружающей среды, обыкновенно обнаруживают пробуждение в них потребности к доброму имени их родителей, когда находится человек, бесцеремонно будящий их чувство. <...>

<...> Семейная жизнь сложилась с давних пор так, что родительские обязанности делятся между отцом и матерью, и притом делится неравномерно. Важнейшие заботы по уходу за детьми и первоначальному воспитанию детей ложатся на мать, как потому, что она в состоянии отдать детям больше времени, чем отец, так и потому, что по традициям она больше привыкла к этому, а по натуре может внести в это больше нежности, мягкости, ласки и внимательности. Этим близким участием матери в жизни детей в их раннем возрасте определяется и нравственное ее влияние на них в эти первые их годы. С годами, однако, значение этого непосредственного ухода утрачивает первенствующую роль. Дети начинают становиться самостоятельнее, несколько определяются, продолжая нуждаться в помощи родителей и взрослых, но ищут уже не исключительно материальной поддержки.

Они хотят слышать сказочки, они любят поговорить, порасспросить, сами рассказать что-нибудь, выступают на сцену игры и занятия. Дети индивидуализируются. У одних являются вкусы и потребности, которые лучше удовлетворяет отец, чем мать, у других – наоборот. Понемногу дети приобретают черты, свойственные полу. Намечаются характеры: усидчивые, вдумчивые или непоседы и живые, спокойные и впечатлительные, забияки и смиреннькие. И опять-таки на одних лучше влияет отец, на других – мать, потому что во всех такого рода услугах детям сказывается натура, склад, характер взрослого, которые не могут быть одинаковы у отца и матери. <...> Влияние отца может быть и одинаково, и больше материнского, по крайней мере, на некоторых детей, хотя он и меньше бывает с ними, чем

мать. Вопрос тут уже не в количестве времени, а в качестве влияния, которое определяется многими причинами, лежащими в личных свойствах человека. Более сильный может дать духовную пищу ребенку, которая будет заполнять его и в то время, когда он представлен себе.

Это разделение влияния между отцом и матерью есть явление естественное. <...> Детское сердце вполне способно вместить любовь и к отцу, и к матери, хотя бы его и тянуло в одну сторону сильнее, чем в другую. На долю более слабой стороны все же останется достаточно. Бороться против этого явления значило бы желать более сильное влияние заменить более слабым, выгоднее его утилизировать. Утилизировать же можно лишь при условии взаимной поддержки, взаимной помощи, так, чтобы более успешно действующий мог принести возможно большую пользу, а менее влиятельный все же не занимал бы относительно детей неподобающего места.

Но поддержка эта не должна вырождаться в признании за одним из родителей положения своего рода «старшего». «Вот погоди, придет отец (или мать), расскажу я, как ты набедокурил, задаст он тебе». Такими словами выражается слабость, прячущаяся за чужую спину. В глазах детей родители должны быть равны, оба хороши, каждый по-своему. Пусть дети знают, что родители живут дружно и оба интересуются детьми, любят их и желают им добра. Естественное, что если ребенок набедокурил без матери, но при отце, мать все равно будет знать об этом, потому что отец ей расскажет. Но это будет не жалоба, не апелляция к старшему, а простое сообщение. И то, что сделал один, того не должен переделывать другой. Мальчик нашалил, его остановили, и этим эпизод исчерпан. Возвращаться к нему не стоит. Если, по мнению одного из родителей, другой родитель сделал ошибку, обнаружил слабость, то об этом можно переговорить между собою, не вынося своего разногласия на позорище детей. Родитель, переделывающий дело другого по-своему, даже не всегда роняет авторитет этого другого, а часто достигает противоположного результата – вызывает критику своих действий, которая иногда может служить и к его невыгоде.

Мы указывали уже, что причины разделения влияния на детей между родителями многообразны, что они лежат в натуре и характере тех и других. Но из всех этих причин всего виднее обнаруживается, как нам кажется, половое различие. Часто замечается естественное тяготение дочерей к матерям, а сыновей к отцам, и во всяком случае дочь любит мать иначе, чем отца, и сын любит отца иначе, чем мать. В более поздние года, когда подростки уже начинают заглядывать во внесемейную жизнь, строить идеалы своей будущей деятельности, чувствуют в себе зарождение призвания, это намечается еще более резко. Сын всегда ожидает, что его лучше поймет отец, а дочь – что мать. И в этом есть свое основание. <...>

Наш идеал – совместная работа обоих родителей детей, что в интересах ее, этой совместной работы, мы высказались за то, что не следует давать места ревности, когда мать видит, что отец оказывается более ее влиятельным лицом. Конечно, и наоборот. В последнее время приходится слышать и читать совсем о другом.

Матери нередко жалуются, что отцы вполне устраниются от воспитания детей, сваливая всю заботу о них на мать, что с ними некогда и переговорить о детях, потому что разговоры этого рода их вовсе не интересуют и они, отдохнув от своих профессиональных трудов, спешат в клуб или в другое место, считая, что их отцовские обязанности исчерпываются заботой о заработке средств, необходимых для содержания семьи и воспитания детей. Само собою разумеется, что такое положение отца в семье и несправедливо, и неестественно. Несправедливо <...>, что весь труд воспитания детей ложится на мать, тогда как она имеет право на помощь и совет в трудных или вызывающих сомнение случаях; воспитание детей ведь и есть тот первейший общий интерес, который служит связующим цементом семьи. Несправедливо относительно детей, потому что лишает их влияния отца, на которое они имеют право. Но такое положение и неестественно потому, что дети эти – его дети, а даже животные любят свое потомство и не только кормят его, но и играют с ним, и учат его. <...>

Обращаясь к жалующимся матерям, можно спросить их: не ушли ли вы в мелочи, которые важны в ваших глазах и несерьезны в глазах отца, не слишком ли вы страстно стоите за свои взгляды, так что отец, поспорив раз-другой, махнул рукою и сказал: а управляйся сама, как знаешь; были ли вы сами внимательны к заботам и тревогам мужа, которые вызывались его деятельностью вне дома? Обращаясь к отцам, на которых жалуются матери, можно спросить их: ваша жена, конечно, прекрасная жена и мудрая воспитательница ваших детей; вы ей вполне доверяете, но ведь она ищет вашего совета, желает хотя бы обмена мыслей, – вправе ли вы отказать ей в этом? Не лукавите ли вы с собой, прячась за доверие к талантам жены? Может быть, вы просто считаете, что воспитание детей, выражаясь грубо, – дело бабье, а не мужское. <...>

Наблюдая отношения родителей к детям, приходится между множеством различных оттенков, какие они могут принимать, выделить две крайности, между которыми они размещаются. Такими крайностями являются: или постановка детей в самый центр семейной жизни, или, наоборот, на крайнюю ее периферию. В первом случае дети становятся во всем на первый план: им отводятся лучшие комнаты, с их нуждами соображается время; затем в их воспитании ставится выше всего принцип их самостоятельности и в угоду им с большой уступчивостью и даже предупредительностью взрослые делают все возможное, чтобы дети не чувствовали стеснений своему индивидуальному развитию. Из таких детей весьма часто, может быть, в большинстве случаев вырастают баловники, эгоисты, натуры неуравновешенные и неустойчивые. Психиатры нередко констатируют среди своих пациентов следы такого балующего воспитания. <...> Нередко родителями приходится разочаровываться в своей системе воспитания позже, когда дети уже вырастают, потому что тогда вполне обнаруживается, до какой степени их питомцы дрянные, непривычны к труду, себялюбивы, нестойки при встречаемых препятствиях и пр. <...>

В натуре ребенка лежат силы, благодаря действию которых он растет не только физически, но и духовно. Он чувствует, наблюдает, обобщает и классифицирует свои наблюдения, мыслит, ищет удовлетворения своих потребностей, пробует и упражняет свои силы, и благодаря этому на каждой ступени его развития у него есть свои мысли, свои вкусы, свои темперамент и характер. Воспитывается он сам, своими силами, воспитывается неизбежно, шаг за шагом приобретая и копя содержания своего «я». <...>

Мать *учит* ребенка есть: она сперва кормит его с ложки, потом учит держать ложку, попасть в рот, придерживать тарелку и пр. Она выбирает ему пищу. От нее он учится говорить, перенимает от нее язык, т. е. усваивает от нее условное значение звуков, начальную этимологию и синтаксис. Она учит его писать. Она дает пищу его уму и воображению, читая, рассказывая, показывая картинки; этим путем она не только дает работу его силам, но и обогащает запас его личного опыта и наблюдений. Страшно много в первые годы приобретает ребенок знаний, умений, навыков, и приобретает благодаря общению со взрослыми людьми и большей частью то, что теперь или позже нужно ему как средство для общения с людьми вообще.

Начальную роль в этого рода приобретениях играет, с одной стороны, подражание, с другой – показ, пример; но за первым, внешним толчком следует у ребенка внутренняя переработка. Он учится писать, подражательно воспроизводит буквы и в то же время вырабатывает почерк, в котором есть уже нечто индивидуальное. Когда ребенку читают, ему нравится одно больше другого. У него образуется своя манера говорить, рассказывать, думать, своя походка, свои вкусы, свой темперамент. Нет никакой нужды и совершенно бесполезно пытаться сгладить эту индивидуальность и как бы то ни было насиловать натуру.

Но не одно это приобретает ребенок при общении со взрослыми: оно расширяет его нравственный кругозор. <...> Общение с людьми вообще <...> непременно вносит нечто в его нравственный мир. При этих сношениях он может привыкать быть правдивым, уступ-

чивым или назойливым, ценить или нет собственность свою и чужую, дружелюбно помогать или бороться за себя и свое и пр. Научается этому он и от своих родителей, наравне, а вернее больше, чем от кого-либо. Но роль родителей в этой сфере иная, чем других: от них по преимуществу можно требовать благого назидания. <...> Человек постепенно учится общежитию и путь этот представляет такую перспективу, которая совершенно недоступная ребенку. Естественно, что он начинает с проявления своих потребностей, вкусов, желаний, но он уже в детской должен начать учиться уважать права других и не все делать, что ему захочется. У детей часто является желание играть игрушкой, которую только что взяли поиграть брат или сестра, и если ему не дают ее, то он очень склонен отнять ее. Если он старше и сильнее, то он отнимет, встретя, может быть, не отпор, а слезы, и никакого назидания для себя не извлечет из этого. Дать почувствовать ему, что он не прав, надо будет кому-нибудь из взрослых: матери, отцу, няне. Это не значит, что для вразумления надо будет наказать его, но это указывает, что родителям нужно иметь авторитет, чтобы за ними признавалось право вразумления, право сказать слово, которого надо послушаться. <...>

Жизнь семьи общая. У взрослых есть свои права, есть они и у детей; у взрослых есть обязанности, и у детей они есть, посильные, соответствующие их возрасту, но есть. Когда дети легли спать, в детской не шумят; но когда работает отец, то дети не входят к нему, чтобы не помешать. Взрослые берегут свои вещи, и дети должны стараться беречь их. День расписан, и дети должны обедать вовремя, гулять и спать ложиться вовремя. Они приучаются в семье к порядку, труду, дружелюбию, правдивости и честности, и это достигается тем легче и прочнее, чем жизнь взрослых складывается разумнее, любовнее, проще, носит более трудовой характер. <...>

Каждому случалось наблюдать, как охотно дети услуживают взрослым, простодушно воображая, что они делают нечто серьезное, нужное. Но не в физическом труде главное дело. Нравственная связь семьи поддерживается общими интересами будничной жизни. Пусть дети знают, что все, что их окружает, все, что они имеют, создается трудом отца и матери, что когда отец уходит из дому на работу, мать заботится, чтобы дома было сделано все, чтобы накормить отца и детей, дать им покой и отдых, а если нужно, то устроить, чтобы ему удобно было работать у себя в кабинете. <...> Случится горе, видят дети, что отец с матерью печальны, озабочены, почему бы им не объяснить, в чем дело, если дело может быть понято ими. Лишь бы оно было не такое, за которое приходится краснеть. Мы часто охраняем золотое детство от впечатлений, благодаря которым позолота может потускнеть. Но ведь это вносит в жизнь нечто искусственное, фальшь. Позолота тускнеет, но зато нечто выигрывается: рождаются дружба, более тесное сближение, прямота и задушевность. <...> Родители в раннем детстве сеют то, плоды чего они собирают позже, в годы юности и начала зрелости. <...>

Если мы хотим, чтобы дети наши были друзьями нашими и в юности, и в зрелом возрасте, надо с раннего детства стать с ними на дружескую ногу, избегая всего того, в чем чувствуется взгляд на них сверху вниз. Недостаточно говорить им: не лги, будь откровенен с родителями, не скрывай от них ничего, сделав что-нибудь дурное, имей мужество сознаться и т. д. Надо не только самому не лгать и не рядиться в плащ проповедника добродетели, а жить так, чтобы нечего было прятать от детей, нечего было бояться, что они осудят (хотя бы и позже), потому что они могут осудить только за дурное, а не за несчастье, потому что они способны оценить многое из того, что мы считаем достоинством человека, и рады будут найти это хорошее в своих родителях.

<...> У слабых матерей чрезмерная, неразумная любовь выражается баловством, у сильных она нередко выливается в иные формы, которые тоже нельзя не признать неразумными. Любя детей, они желали бы видеть их наделенными всякими добродетелями, всякими талантами, им рисуются их будущее общественное положение, профессия, слава и счастье.

Горе только в том, что не всегда личность ребенка подходит к той золотой рамке, которую мать заранее заказывает для своего любимца, что она не сознает, что счастье ребенка она подменила своим счастьем, счастьем, какое испытывала бы она, если б ее ребенок вырос таким-то, и она видела бы, любовалась, гордилась им в созданной любящею фантазией матери позе и наряде. Нередко, если у матери сильный характер, начинается не любовь, а материнский эгоизм... <...>

<...> Нормальная семья представляется нам союзом, в котором, при всей индивидуальности ее членов, царят дружественные отношения, взаимная поддержка и помощь, неразделимость радостей и горестей, – словом, совместный труд с целью сделать жизнь и лучше, и легче. Дети в семье не первые и не последние, а равноправные члены ее. Но появление их в семье составляет событие, с которого начинается новая полоса жизни. <...> Дети вызывают необходимость строже относиться к самим себе, к взаимным отношениям, к своим отношениям к детям, к родным, к друзьям. Справедливо говорят, что, воспитывая других, мы воспитываем прежде всего и самих себя, ибо присутствие детей часто служит уздой против распушенности, несдержанности, требует обдуманности и труда, чтобы придать жизни больше порядка, удовлетворить разнообразным запросам и потребностям, материальным и духовным.

Рождаясь беспомощными, дети требуют большого ухода за собою и, пользуясь этим уходом, постепенно и незаметно привыкают видеть в тех, кто ходит за ними, свою опору и наставника. Рождаются любовь и потребность любви, признание руководства и превосходства родителей над собою, своих прав на них, в своем роде некоторая гордость ими. Дети, играя, болтая, капризная, в то же время наблюдают за окружающими, подмечают иной раз выражение лица и по-своему ищут причины замечаемых перемен. «Что, мама, у тебя головка болит?» – спрашивает дитя, когда видит, что у матери невеселое лицо после сцены с мужем. Старшую сестру побранили, и она плачет. Слезы возбуждают в ребенке жалость, он думает, что ее обидели, ему так часто приходилось плакать, когда его обижали, и он лезет к сестре, чтобы поцеловать ее, утешить. Давно замечено, что дети прекрасно подмечают, кто их любит, кто нет. Они очень приветливы с теми, кого считают своими друзьями, пристают к ним с расспросами, просьбами, и они сдержаны с людьми, которые сторонятся детей. Мало-помалу в приговорах детей о людях слышится различие их на добрых и недобрых, отмечается, кто умеет рассказывать хорошенькие сказочки, кто умеет все сделать, кто все знает и пр. Тут является не простое констатирование факта, а и оценка его в том смысле, что это хорошее качество, причем качество рисуется в несколько преувеличенном виде: все знает, все умеет. <...>

Часто приходится слышать матерей, открывающих в своих детях разные удивительные достоинства, таланты, способности. Но если в этой родительской любви, гордости и могут встречаться преувеличения, то в основе чувства эти вполне естественны. Дело, в которое вложил свою душу, на которое потрачено много сил, каждому дорого. Тем более если это дело – воспитание живой души. <...>

Сыновние чувства не обязательно слабеют с годами, а могут сохраняться и крепнуть и что тот или другой исход зависит в значительной мере от отношений родителей к детям. В числе неизбежных жертв, требуемых воспитанием детей, мы считаем и необходимость быть строже к самому себе. Воспитывать не значит говорить детям хорошие слова, наставлять и назидать их, а прежде всего самому жить по-человечески. Кто хочет исполнить свой долг относительно детей, оставить в них по себе добрую память, которая служила бы потомству заветом, как жить, тот должен начать воспитание с самого себя. <...>

Говорят, дети правдивее нас, взрослых. Мы можем прибавить, что они и чутче нас к ненормальностям житейских отношений, и, прежде чем привыкнуть и осwoятся с ними, тяжелее переносят их. <...>

И надо думать, что обыкновенные дети, живущие в обыкновенных семьях, где семейные дразги и ссоры, где честолюбие и все другие ненормальности мельче, не столь резки, в детстве уже тяготятся этими неладями, питаются нездоровой пищей и дурно переваривают ее, унося с собою в зрелый возраст то нравственное худосочие, которое позволяет человеку без борьбы и сомнений втянуться в житейскую практику, где люди враждуют и мучают друг друга, наоборот, научает его относиться к подобным явлениям равнодушно, презирать людей и не верить в добро.

Нормальное воспитание может быть только в нормально сложившейся и живущей семье. К искусственным мерам здесь приходится прибегать редко, и они не имеют боевого характера. Дети живут хорошо и привыкают к хорошей жизни.

Нормальная семья живет дружно, потому что люди и сошлись для того, чтобы пополнить свое существование близостью другого лица. У каждого свое дело, и один другому не мешает, а облегчает, чем может, труд. Семейная жизнь создает общие интересы, в понимании которых нет розни, хотя и могут быть разногласие и соглашение, в достижении которых нет места главенству и честолюбию, а есть совесть и поддержка. Горести и радости делятся, невзгоды бодро переносятся, труд чередуется отдыхом, беседой, общими развлечениями. Если горячка любви миновала, то осталась иная любовь, любовь-привычка, а главное – взаимное уважение. Дети – радость и надежда семьи. <...>

Стремление наше переделать детей по своему образу и подобию часто вызывает борьбу, причиняющую ненужные огорчения и детям, и родителям, потому что она чаще всего ведет ни к чему. Натуры не переломишь. Да, в сущности, ломать ее и не к чему. Слишком узко думать, что то, что дало нам удовольствие или даже счастье, способно осчастливить всякого. Счастье – вещь в высшей степени индивидуальная, и оно возможно только при условии, что человек остается самим собою. В индивидуальности и залог талантливости. <...>

<...> Существование в семье родных (дедушки, бабушки, дядей, теток и пр.) может иметь и хорошие, и дурные стороны, но чуть ли вторые не чаще встречаются, чем первые. <...> Нам кажется, что каждому, входящему в чужую семью для сожительства с нею, следовало бы помнить русскую пословицу: в чужой монастырь со своим уставом не ходят. <...> Эти лица могут вносить в семью нечто свое, ибо у каждого из них свои вкусы, свои привычки и потребности, и это не только не беда, но даже и хорошо. Пусть ребенок испытывает разнообразные впечатления, сталкивается с разными характерами, видит, что люди разно мыслят и спорят, разное любят, лишь бы общий тон отношений был дружествен, чужд соперничества, вражды, обмана, интриг и всего того, что не входит в обиход «золотого детства»... <...>

У старых людей обыкновенно бывает сильна потребность в руководящей роли, в почтении и послушании. Они редко соображают, что то, что было уместно в их время, совсем не пригодно спустя 20–30 лет, и в большинстве речь их идет не столько об идеях, сколько о приемах, воспитательных мерах, которым они придают самое серьезное значение. Многое множество недоразумений и столкновения происходит в семьях между родителями и кем-либо из старшего поколения на почве этого рода руководящих вмешательств. Иные прямо берут на себя роль педагога-цензора и пытаются переделывать то, что родителями сделано, по их мнению, нехорошо. Если им кажется, что детей воспитывают сурово, то они балуют их; если родители, по их мнению, балуют, то они парализуют его – суровыми или ядовитыми словами, обращенными к детям. Этот раздел неминуемо отражается на детях, потому что мать часто попадает в двусмысленное положение. Старейшее поколение беспрестанно обижается на детей, не видит должного почтения и пр. Мать боится уронить его авторитет, и ребенок зачастую оказывается без вины виноватым. Если этого порока нет и старейшее поколение признает, что оно живет в чужом монастыре, то, конечно, оно может быть очень полезным членом семьи... <...>

1898 г.

Острогорский А.Н.

Избранные педагогические сочинения/Сост. М.Г. Данильченко.-М.: Педагогика, 1985. – С. 272–305.

Общественное или семейное воспитание

М.М. Рубинштейн²⁰

II. Из истории вопроса

<...> В первобытных условиях жизни семья в различных ее формах являлась и является единственным фактором воспитания, единственным передаточным пунктом для того наследия, которым владело старшее поколение и которое оно должно было передать младшему. <...> Семья в современной ее форме единобрачия явилась результатом продолжительного культурного развития. <...> Патриархальная семья <...> чаще являлась довольно крупным обществом, члены которого были связаны друг с другом более или менее близким кровным родством. В таких семьях-обществах дети являлись в сущности общим достоянием, и потеря одного из родителей или обоих нисколько не меняла их положения и они проходили через воспитание, которое, <...> было вне всякого сомнения, общественного характера, а не семейного. <...> Обе формы воспитания, семейная и общественная, возникли в обособленном виде только на пути дифференциации из одного общего источника. <...>

Античная философско-педагогическая мысль поставила вопрос о семейном и общественном воспитании во всей его полноте в лице Платона и Аристотеля (в IV в. до Р. Хр.). Как спартанцы, так и афиняне сохранили форму семейной жизни, но их дети сравнительно быстро переходили в ведение общественного воспитания. Хотя спартанцы никогда радикально не порывали связи с семьей, но все-таки их воспитание шло по определенно общественному руслу, включительно до питания. Древнегреческое общество настолько полно сознания, что дети являются общественным достоянием, что родиться в то время далеко еще не значило в массе получить право на жизнь. Это право получали только те дети, которые по своим физическим свойствам обещали стать в будущем полезными и достойными членами военного государства. Мальчики в Спарте уже в раннем детстве поступали в ведение общественного воспитания и оставались на этой колее вплоть до того момента, когда государство признавало их зрелость и право на брак. Но и афиняне, менее суровые и культурно более подвижные и одаренные, во многих отношениях уклонялись в сторону широкого общественного воспитания. И у них семья занимает очень скромное положение и совершенно затмевается общественной жизнью, неудержимо привлекавшей к себе живой дух афинских граждан. Второстепенное положение семьи, как органа воспитания, ярко сказалось у греков в том общем приниженном и бесправном положении, которое там занимала женщина-мать, не смевшая, например, участвовать в трапезе за столом своего мужа в присутствии посторонних людей. Иначе обстояло дело в древнем Риме: воспитание детей было там всецело задачей семьи; даже подготовка к военной службе поручалась отцу мальчика, и римская матрона, как блюстительница домашнего очага, занимала совершенно иное положение, чем женщина древней Греции: она пользуется огромным почетом и положением. <...>

Платон приводит <...> к мысли о необходимости создать идеальное государство. <...> [Он] первый додумал проблему абсолютного общественного воспитания до ее крайних

²⁰ Рубинштейн Моисей Матвеевич (1878–1953) – психолог и педагог, доктор педагогических наук, профессор.

следствий. Он решает передать детей общественному воспитанию, но идет гораздо дальше в том отношении, что и их питание с первых дней жизни должно стать общественным в том смысле, что оно подчиняется строжайшему контролю. Платон не остановился и на этом: видя в детях самое дорогое общественное достояние, он считает необходимым исключить произвол и хаос в их зарождении; он уничтожает не только семью, но и свободное право представителей полов на спаривание по своему усмотрению, чтобы радикально исключить возможность дурной наследственности или неблагоприятных условий зарождения.

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.