

## Как воспитывающее обучение окончательно изгнало из школы воспитание

Валентин КУМАРИН, доктор педагогических наук, профессор

Так что же с нами произошло? И почему? Без малого 80 лет воспитывали чуть ли не с пелёнок “нового человека” — с помощью всевозможных “маршей”, “ступеней”, мероприятий, кодексов, и вдруг в одночасье получили “криминальную Россию”!.. Со всех сторон то и дело слышим и читаем: страну разворовали, высшие эшелоны власти коррумпированы, заказные убийства стали обыденностью... Вот уже НТВ показывает нам “эксклюзивный” сюжет: в колонии строгого режима находятся не карманники и насильники, а главы администраций, прокуроры, милиционеры (сотни!), которые нас якобы берегут, и даже работники ФСБ — куда же дальше? Откуда они, эти пере-вёртыши, эти нравственные уродцы, которые ещё вчера сидели за партами школы? Школы, уверенной в том, что она растит человека нравственного, созидателя, строителя новой жизни...

Так, что же — значит, мы не так воспитывали, не то делали, если вместо “нового человека” взрастили “грядущего хама” и массового вора-преступника?

Ответ на этот вопрос даёт предлагаемая вам статья.

Формы идеологического воздействия (теперь в ходу словечко “зомбирование”) в масштабах всего общества хорошо известны. Это “агитация и пропаганда”, т.е. злонамеренное использование врождённой способности человека поддаваться внушению. Многие годы идеология служила нам кровом, целью которого было изощрённо-циничное “светлое будущее”. Номенклатура была скромнее и довольствовалась довольно “земным настоящим”. В школе главным инструментом зомбирования, так теперь называют агитпроп, было “воспитывающее обучение”.

Этот термин придумал Герbart. Он же дал и его расшифровку (1806 г.): *“Из мыслей вытекают чувствования, а из них — принципы и поступки”*<sup>1</sup>. С первого взгляда вроде бы не к чему и придраться. Да никто и не придирается. Напротив, усердно убеждают учительство в дееспособности этого способа воспитания. Из *“Педагогической энциклопедии”* можно, к примеру, узнать, что *“воспитывающее обучение — дидактический принцип, находящийся отражение в содержании, организационных формах и методах обучения”*<sup>2</sup>. И ещё: *“В советской школе в процессе воспитывающего обучения осуществляются основные задачи коммунистического воспитания”*<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Герbart И.Ф. Избр. пед. соч. Т. 1. М., 1940. С. 153.

<sup>2</sup> Монозон Э.И. Воспитывающее обучение // Педагогическая энциклопедия. Т.1. М., 1964. С. 399.

<sup>3</sup> Там же.

Та же самая, но обильно одобренная заумь, повторяется в “Российской педагогической энциклопедии”: *“Воспитывающее обучение, при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков, усвоением опыта творческой (!) деятельности и формированием эмоционально-ценностного отношения к миру, друг другу, к усваиваемому учебному материалу, — один из принципов обучения”*<sup>4</sup>. Через два абзаца директива, зеркально отражающая герbartианско-марксистское мировоззрение всей АПН-РАО: *“Реализация задач воспитывающего обучения требует от каждого педагога владения методами обучения и воспитания как единой методикой учебно-воспитательного процесса, осуществления КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ВОСПИТАНИЮ учащихся”*<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Краевский В.В. Воспитывающее обучение // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. М., 1993. С. 171.

<sup>5</sup> Там же. С. 172.

Никто это не оспаривает. А я оспарю. Я придираюсь к определению и самой сути

“воспитывающего обучения” с тех пор, как студентом Орехово-Зуевского пединститута проштудировал семитомник Макаренко, который побудил меня ознакомиться с основной работой Гербарта *“Общая педагогика, выведенная из целей воспитания”*. Если *“чувства вытекают из мыслей”*, то как же не задаться вопросом о происхождении мыслей? Они ведь тоже из чего-то “вытекают”, а не сваливаются в голову с бухты-барухты. Вопрос настолько простой, что и отвечать неловко: ясное дело — из опыта. Эту аксиому может оспаривать либо заведомый схоласт, либо искушённый шарлатан. И Гербарт её оспаривает! Да с каким изяществом — это я без издёвки и даже с уважением к исключительно изобретательному уму, которым схоласты отличались во все времена. Уверен, что и читатель получит немалое удовольствие от этой виртуозной интеллектуальной игры в бисер: *“Действительно, кто при воспитании мог бы обойтись без опыта и общения с людьми? Это всё равно что отказаться от дневного света и довольствоваться одними свечами* (в другом переводе: *“это всё равно, что светом от свечи пытаться затмить свет солнца”*. — В.К.)! *Богатство, сила, индивидуальная определённости всех наших представлений, навыки в приложении общего, связи с действительностью, со страной, со временем, терпение по отношению к людям, таким, как они есть, всё это должно быть почерпнуто из этих первичных источников жизни”*<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Гербарт И.Ф. Избр. пед. соч. Т.1. М., 1940. С. 190.

Пожалуй, не каждый материалист способен так живо, образно сформулировать сущность своего мировоззрения. Но всё становится на место, как только Гербарт приступает к расшифровке (уникально схоластической!) этого верного суждения. Он совершает такой кульбит, что от материализма не остаётся даже щепотки пепла: *“Но, увы! Воспитание не властно над опытом и общением с людьми”*<sup>7</sup>. А что же властно? Читайте и не говорите, что не читали: *“И нужно ли нам скрывать от себя, насколько пространство в описаниях и рисунках представляется более привлекательным, чем то, что мы видим, насколько общение с ушедшим от нас миром более возвышает и удовлетворяет нас, чем общение с соседом, насколько богаче в мысленном отношении является понятие по сравнению с созерцанием (зрительным восприятием) и, наконец, насколько неизбежна для действия противоположность между тем, что есть, и тем, что должно быть”*<sup>8</sup> (выделено мною. — В.К.)”.

---

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Там же. С. 191.

Я подчеркнул и две последние строчки, ибо то, “что должно быть”, по логике Гербарта, несомненно выводится не из жизни, а из “понятий”, из всякого рода учений и теорий, которые, как мы убедились, могут звать к “светлому будущему”, а вести напрямик в ГУЛАГ и в тотальный застой со всеми признаками демографического вырождения.

Последнюю точку над “i” в концепции “воспитывающего обучения” Гербарт ставит более чем однозначно: *“Итак, настоящее ядро нашего духовного бытия не может быть с уверенностью выработано ни опытом, ни общением с людьми. Конечно, преподавание глубже проникает в мастерскую убеждений”*<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Там же. С. 192.

Во второй половине XIX века концепция Гербарта быстро распространилась во многих странах, включая США. В ней увидели путеводную звезду к самой желанной цели: “единой методикой” без лишних хлопот и забот решать и учебные, и воспитательные задачи. Школьные программы всюду были существенно модернизированы и расширены. Центральное место заняли в них древние языки, история и литература (как самые “воспитывающие” и “развивающие”). На них отводилось почти две трети учебного времени. Атмосферу всеобщего подъёма в ожидании близкого чуда хорошо передал в своей книге известный французский педагог Э. Демолен: *“Если немцы нас победили (франко-прусская война, 1870–1871гг.), то это потому, что их школы были превосходнее наших: немед-*

*ленно мы расширили наши учебные программы и увеличили число школьных помещений. Если дело касалось обучения, никакая роскошь не казалась нам преувеличенной; у нас был период школьных дворцов. Мы разорялись на это с увлечением, не меньшим, чем у любого расточителя”<sup>10</sup>.*

<sup>10</sup> Демолен Э. Новое воспитание. М., 1990. С.15.

Дальше — круче: *“Это было всеобщее увлечение: недостаточно было сделать школу ДАРОВОЮ, надо было сделать её обязанностью. ВСЕ должны посещать школу! Туда толкали сына крестьянина наравне с сыном буржуа. Горе тому, кто осмеливался выразить малейшее сомнение относительно всемогущего влияния школы!”<sup>11</sup>*

<sup>11</sup> Там же.

И, наконец, кульминация: *“В то время лозунгом было подражать Германии: у неё заимствовали её военные учреждения, у неё же брали и школьные учреждения, её педагогику, филологию, пресловутую немецкую филологию, столь тонкую и проникающую! “Дайте шестиклассникам хорошие латинские темы, и вы увидите, как наша страна скоро поднимется”, — говорили профессора университета (Сорбонны. — В.К.). Гипнотизированная Франция повторяла эти слова”<sup>12</sup>.*

<sup>12</sup> Там же. С. 15–16.

Повторяла не только Франция. С ещё большим воодушевлением их повторяла Россия, которая ещё с Петровских времён пристроилась в фарватер самого культурного европейского соседа. После большевистского переворота в 1917 г. Ленин распорядился строить новую школу по американскому образцу. Эту установку Луначарский блестяще отразил в собственноручно написанной концепции образования для социалистической России (*Луначарский А.В. “Основные принципы единой трудовой школы”, октябрь, 1918 г.*) (См.: Народное образование. 1999. № 10), которая под его руководством в течение 10 лет претворялась в жизнь. Но дальше случилось то, о чём Ленин предупреждал в своём политическом завещании. Уже в 1928 г. Сталин открыто порвал с ленинизмом, разгромив НЭП и начав коллективизацию. Вскоре был задушен и “американский образец”. Со всей его демократичностью, которая, конечно же, не могла приспособиться к тоталитаризму. Зато “прусскому образцу” приспособляться было не нужно. Он вернулся на давно обжитое место... Что было дальше — хорошо известно, а поэтому вернёмся назад, во Францию и в Германию, посмотрим, что натворило там “воспитывающее обучение” и как с ним, в отличие от России, разобрались не только французы, но и сами немцы.

Итак, время шло, а гербартианское “чудо”, которое так всполошило доверчивых французов, вдруг словно задушили. Не только во Франции, но и в Германии стали звучать голоса недовольных. Специалисты писали о том, что расширение школьных программ привело к снижению качества знаний, к ухудшению результатов экзаменационных работ. О том, что намного возросло число людей, не способных к практической деятельности. В официальных кругах эту критику поначалу игнорировали. Однако факты были настолько очевидными, что министерству просвещения, защищавшему честь мундира до последней пуговицы, всё же пришлось выбросить белый флаг.

Последней каплей в чаше всеевропейского недовольства гербартианством стала речь императора Германии Вильгельма II (1859–1941), с которой он обратился к своим образованцам в 1889 г. В ней император с раздражением констатировал, что немецкая школа не оправдала надежд, которые возлагало на неё государство, стала питомником, выпускающим в жизнь “беспочвенников”, “неудачников”, сформировала людей, “близоруких” телом и духом, переутомлённых, не способных к энергичному действию. Вспоминая свои гимназические годы, император обратил внимание на проблему перегрузки: *“Господа, я был вынужден работать дома семь часов... Прибавьте ещё шесть часов в классе, два часа на принятие пицци, и вы можете рассчитать, сколько у меня оставалось свободного времени”<sup>13</sup>.* Он также признал, что большая часть его однокашников (император

учился в обычной гимназии г. Касселя) открыто занималась списыванием. Только так гимназисты могли получить хорошие отметки и сберечь здоровье.

---

<sup>13</sup> Народное образование. 1999. № 10. С. 20.

Император потребовал немедленно реформировать школу, сделать её такой, чтобы она “отвечала настоящим нуждам” Германии, соответствовала положению, которое страна занимает в мире, и отвечала требованиям, **“которые предъявляет борьба за жизнь”**<sup>14</sup>. В заключение своей, обращённой ко всей “германской нации” речи, император присоединился к “точным словам” своего рейхсканцлера Бисмарка (1815–1898) о том, что Германии наводнил “пролетариат бакалавров”, и твёрдо пообещал, что не разрешит “больше открытия ни одной гимназии, если не будут представлены доказательства, вполне оправдывающие её целесообразность и необходимость”<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Народное образование. 1999. №10. С. 19.

<sup>15</sup> Там же. С. 21.

В начале XX века гербартианство, корабль которого хотя и получил большую пробоину, но ещё не пошёл ко дну, было подвергнуто сокрушительной критике со стороны теоретиков зарождавшейся трудовой школы. Мюнхенский профессор Г. Кершенштейнер, один из виднейших представителей этого направления, клеймил гербартианцев за то, что они всюду выставляют на первый план учение и совершенно не понимают, что образованность далеко не то же самое, что воспитанность. **“Никакие гражданские добродетели, — писал Г. Кершенштейнер, — не могут создаваться книгой и поучениями. Морализированием и проповедями можно добиться того, что школьники будут знать, что представляют собой гражданские добродетели. Но гражданским пониманием может обладать самый закоренелый эгоист и самый лукавый негодяй; в противоположность этому гражданские добродетели возможны даже там, где нет понимания сущности управления и задач государства”**<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Кершенштейнер Г. Избр. пед. соч. М., 1915. С. 79.

Другой известный критик гербартианства профессор Л. Гурлит писал: **“Весь учебный план, всё расписание уроков во всех школах так составлены, что только самые физически здоровые дети могут без ущерба для своего здоровья выполнять то, что от них требуется. Сами учителя признают, что ученики только ленью, только хитростью и рассеянностью защищают свой организм от переутомления физического и умственного”**<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Гурлит Л. О воспитании. СПб., 1911. С. 28.

Вынося гербартианству приговор, Л. Гурлит писал, что культура, которая достаётся ценой физического уродования, страшнее бескультурья. **“Всё наше воспитание, если оно выращивает нам столько физических калек, узкогрудых, близоруких, малокровных, нервных, а потому и безвольных и раздражённых людей, идёт по ложной дороге, и всё, что вынуждает его идти по этому пути, должно быть немедленно и с корнем вырвано из жизни народов”**<sup>18</sup>. Ценой огромных усилий педагогическая мысль и школа Западной Европы сбросили путы шарлатанской концепции Гербарта. Школа пошла по пути реформ, которые позволили ей полностью освоиться со средним всеобучем и сделать мощный рывок в культуре и экономике.

---

<sup>18</sup> Там же. С. 28.

У России тоже был шанс. Пожалуй, даже самый большой. Ведь не какое-нибудь “забурговое” светило, а наш собственный, ещё не оценённый гений — Константин Дмитриевич Ушинский первым разглядел противоприродную шарлатанскую сущность гербартианства. В конце 1857 года, т.е. когда Европа и Америка уже “кричали ура и в воздух чепчики бросали”, он обрушил на “воспитывающее обучение” всю мощь своего анализа и

беспощадного сарказма. *“Человек учёный и человек хорошо воспитанный для немца одно и то же. Хоть он и старается положить в своей педагогической теории границу между этими двумя понятиями, но на деле эта черта исчезает”*<sup>19</sup>. Ушинский не без сарказма отмечал, что немецкая педагогика *“и на самый характер человека думает действовать не иначе, как через посредство знаний”*<sup>20</sup>. А упование гербартианцев на воспитывающую силу обучения Ушинский просто высмеивал: *“Ни познания в ботанике и зоологии, ни знакомство с трудами Фохта и Молешотта не помогли бы гоголевскому городничему сделаться честным чиновником, а Павел Иванович Чичиков, даже будучи посвящённым во все тайны органической химии или политической экономии, остался бы весьма вредным для общества пронырой”*<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. М., 1974. Т. 1. С. 58.

<sup>20</sup> Там же.

<sup>21</sup> Ушинский К.Д. Пед. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1988. С. 30.

Сбросить оковы “воспитывающего обучения” Россия могла и позже, когда в Европе и Америке началась “Великая педагогическая революция” (конец XIX — начало XX в.). Когда европейцы и американцы хоронили в одном гробу государственный образовательный стандарт и “воспитывающее обучение”. Но России не повезло с главным идеологическим надзирателем, обер-прокурором Синода Победоносцевым. Религиозный догматик, он категорически запретил покушаться на “воспитывающее обучение”: *“Отделить учение или науку от воспитания — пагубный предрассудок...”*<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Победоносцев К.П. Воспитание характера в школе // Педагогика. М., 1999. № 8. С. 80.

Октябрьские события 1917 года вызвали крутой поворот и в школьном деле. Уже в первых документах по вопросам народного образования новая власть провозгласила полный разрыв с отжившими теоретическими установками. *“Передовая педагогика требует обратить особое внимание на воспитательные функции школы, которые в последнее время приносились в жертву обучению, интеллект становился на первый план, забывали о выработке характера, о развитии воли”*<sup>23</sup>. Но уже в середине 30-х годов наша школа возвратилась по воле “вождя” к образу старой гимназии. “Основные принципы единой школы” были отброшены.

<sup>23</sup> Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР: Сб. докум. 1917–1973 гг. М., 1974. С. 142.

## Второе рождение “воспитывающего обучения”

Обстоятельства жёстко диктовали спрос и на особого рода педагогическую “теорию”, на систему квазинаучных аргументов для оправдания сталинских перемен в школьной практике. “Теория” объявилась сразу. Это было всё то же “воспитывающее обучение”, которое его приверженцы могли теперь открыто называть своим именем. В 1937 году в февральском номере журнала “Советская педагогика” появилась статья профессора М.В. Одинцова “К вопросу о воспитывающем обучении в советской школе (опыт постановки проблемы)”. Цель этой статьи чётко заявлена в самом начале: *“Вопрос о связи образования и воспитания и воспитывающем обучении имеет для советской школы в данное время особенно актуальное значение...”*<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Одинцов М.В. К вопросу о воспитывающем обучении в советской школе (опыт постановки проблемы) // Сов. педагогика. 1937. № 2. С. 23.

Статья М.В. Одинцова примечательна тем, что в ней, как пишет автор, вопрос о “воспитывающем обучении” ставится впервые за всё время существования советской педагогики. Хронологически это почти точно совпадает с ликвидацией педологии и разгромом генетики. Стремясь облегчить проникновение “воспитывающего обучения” в советскую школу и педагогику, М.В. Одинцов отводит значительное место критике представителей

“буржуазных теорий воспитывающего обучения”, таких как Герbart, Коффка, Дьюи, Гурлит, Торнлайк, Шаррельман. Не смущаясь тем, что кроме Гербарта никто из названных им “буржуазных педагогов” не имел к “воспитывающему обучению” ни малейшего отношения, а также тем, что по крайней мере один из них, а именно Гурлит, был решительным противником взглядов Гербарта, М.В. Одинцов ставит всех на одну доску и квалифицирует их как своего рода фальсификаторов “воспитывающего обучения”.

В своей статье М.В. Одинцов, напирая на схоластику, пробует обосновать советскую версию “воспитывающего обучения”. Он пишет, что в основу “воспитывающего обучения” в советской школе должны быть положены следующие принципы: **“1) создание, развитие и укрепление диалектико-материалистического мировоззрения, 2) развитие личности ученика, его практически-действенного отношения к социалистическому строю, 3) активность всех его физических и психических функций”**<sup>25</sup>. Перечень этих принципов не оставляет сомнения, что новая версия “воспитывающего обучения” ничем не отличается от гербартовского оригинала. Поэтому нет ничего удивительного, что в статье ни слова не говорится о коллективе, о необходимости тренировать поступки, поведение, о личном опыте школьников, о труде. Правда, М.В. Одинцов пишет о воспитывающем значении “режима классных занятий на уроке”, о необходимости последовательного применения всеми преподавателями “определённых и точных требований и правил”, но главное всё-таки — учение. Своим содержанием, формами и методами оно воспитывает ученика как “целостную личность”, методика урока и личный авторитет учителя являются “внутренним стержнем дисциплины”.

---

<sup>25</sup> Там же.

Таково вкратце содержание этой статьи. Не требуется особой прозорливости, чтобы увидеть в ней всё ту же апологетику вербальных форм воздействия, гипертрофированную нагрузку на сознание, **непонимание сущности воспитания**. Но это и есть главные атрибуты “воспитывающего обучения” в его классической форме. От того, что М.В. Одинцов ставит перед ним эпитет “советское”, ничего, конечно, не меняется.

Первым на этот рецидив советского гербартианства отреагировал А.С. Макаренко. Уже зная, что на него заведено досье как на “врага народа” (противники его воспитательной системы не церемонились), он в августе 1937 года выступил в “Известиях” со статьёй “Цель воспитания”. В ней Антон Семёнович предъявил теоретикам педагогики крупный научный счёт. Почему в своих работах, когда речь заходит о целях воспитания, они отделяются общими фразами, вроде той, что “наше воспитание должно быть коммунистическим”? Далее Антон Семёнович пишет: **“Когда я в своей книге “Педагогическая поэма” протестовал против слабости педагогической науки, меня на всех перекрёстках обвиняли в неуважении к теории, в кустарщине, в отрицании науки, в пренебрежении к культурному наследству. Но вот передо мной специальный доклад о методах воспитания, предложенный на специальном научном совещании. В докладе не упоминается ни одно учёное имя, нет ссылки ни на одно научное положение, нет попытки применить какую-либо научную логику. Доклад, в сущности, представляет собой обыкновенное домашнее рассуждение, средний навар из житейской мудрости и благих пожеланий. Только в некоторых местах в нём проглядывают уши известного немецкого педагога Гербарта, который, между прочим, почитался и царской официальной педагогией как автор так называемого воспитывающего обучения”**<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Макаренко А.С. Соч. М., 1958. Т. 5. С. 348–349.

Макаренко ухватил сразу: если в педагогике утвердится логика “воспитывающего обучения”, то его технология “собственно воспитания” и прежде всего учение о коллективе как о реальном гаранте прав и свобод человека будут вытеснены из арсенала педагогики, останутся не у дел. На школьную авансцену выйдет долбёжка и зубрёжка, а воспитание будет заброшено.

Спустя полгода после публикации статьи “Цель воспитания” Антон Семёнович высту-

пил с циклом лекций перед сотрудниками Наркомпроса РСФСР. И на этот раз снова дал понять, как он относится к гербартианству: *“...Я и теперь остаюсь при убеждении, что методика воспитательной работы имеет свою логику, сравнительно независимую от логики работы общеобразовательной”*<sup>27</sup>. И ниже: *“...педагогика, в особенности теория воспитания (подчёркнуто мною. — В.К.) есть прежде всего наука практически целесообразная”*<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Там же. С. 113.

<sup>28</sup> Там же. С. 423.

Попытку остановить нарастающий вал гербартианства Антон Семёнович предпринял и в статье “Воля, мужество, целеустремлённость”, написанной в 1939 году, когда жить ему оставалось всего три месяца. В ней он обрушил на советских апологетов гербартианства мощные аргументы: *“Эти вопросы спрятаны в хитром переплёте псевдонаучной болтовни, прикрыты устаревшим и совершенно чуждым для нас утверждением, что никаких отдельных вопросов воспитания нет, что воспитание нераздельно связано с образовательным процессом. Честное слово, трудно даже поверить, но такой простой и наивный фокус прodelывается... Вместо того чтобы честно и серьёзно работать над вопросами коммунистического воспитания, сделали умное лицо и заявили:*

*— Воспитание? А зачем? Учитель — он же преподаёт, вот в это самое время он и воспитывает. История! Вы знаете, одна история сколько может воспитать, вы себе представить не можете!*

*История, конечно, воспитывает. Воспитывают и литература, и математика. Но никакого права ограничивать воспитательный процесс классной работой, конечно, никто не имел, как не имеет права инженер-строитель утверждать, что при постройке дома достаточно заняться только вопросами центрального отопления и конструкции крыши...”*<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Там же. С. 113.

В этой же статье Макаренко указывал, что главной причиной живучести “воспитывающего обучения” является **полное пренебрежение воспитательными целями школы**. Если школьников плохо учить — это обнаружится скоро, потому что слабые знания скрыть невозможно, если не врать, не втирать очки. С воспитанием дело другое. Чтобы увидеть воспитанность, надо **намного расширить сферу поступка, поведения** школьников. А это невозможно без союза науки о “собственно воспитании” с науками о человеке, о его природной сущности, которыми и определяются формы человеческого общежития, в том числе коллектив. Получается заколдованный круг: поступки нельзя увидеть, потому что нет полноценного коллектива, а полноценного коллектива нет потому, что для решения учебных задач он не нужен. Поэтому и рассуждают: *“Как-нибудь обойдётся, это же не мост строить, который может рухнуть через месяц. Мы ученика выпустим, кто там разберётся, что он за человек. Как-нибудь обойдётся: комсомол, семья, пионеры... сделают”*<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Макаренко А.С. Соч. М., 1958. Т. 5. С. 113.

Борьбой против “воспитывающего обучения” проникнуто всё творчество Антона Семёновича. Справедливости ради отмечу, что на таких же позициях стояла и Н.К. Крупская. *“Обучение и воспитание, — пишет она, — тесно связаны друг с другом, дополняют одно другое, переплетаются одно с другим, но всё же это две разные проблемы”*<sup>31</sup>. И ещё определённое: *“По-моему, под образованием надо понимать всё то, что способствует формированию мировоззрения; сюда входит приобретение известной суммы знаний, определённая их увязка. Под воспитанием понимать, по-моему, надо выработку известных норм поведения”*<sup>32</sup>. Яснее не скажешь.

---

<sup>31</sup> Крупская Н.К. Пед. соч. М., 1962. Т. 5. С. 204.

<sup>32</sup> Крупская Н.К. Пед. соч. М., 1963. Т. 11. С. 472.

В 1940 году на страницах “Учительской газеты” проходила первая дискуссия по проблемам использования педагогического наследия А.С. Макаренко. Один из её участников профессор С. Белоусов особое внимание обратил на то, что некоторые теоретики решают проблему единства обучения и воспитания путём отождествления этих разных сторон единого педагогического процесса. С. Белоусов писал: **“Часть научных работников считает, что вопросы коммунистического воспитания не могут быть предметом самостоятельного педагогического исследования. Педагогический процесс, мол, един, и поэтому нельзя отрывать задачи воспитания от задач обучения. Трудно сказать, чего больше в этой “теории” — недомыслия или злого умысла. Но результаты такой вредной теории налицо: разработка вопросов методики коммунистического воспитания в загоне, и в том виноваты все мы! — работники педагогического фронта”**<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Белоусов С. Некоторые выводы // Учительская газ. 1940. 28 июля.

С. Белоусов подметил главное в споре о наследии А.С. Макаренко. Он указал на **опасность, которой чревата тенденция сводить воспитание к обучению**, поскольку эта тенденция неизбежно ведёт к **засилию книжного знания, к вербализму в воспитании**, а в конечном счёте — к производству огромного количества педагогического брака. К сожалению, что-либо изменить было уже поздно. Локомотив сталинского мракобесия набирал скорость, раздавливая своими колёсами несогласных.

В 1950 году вышел учебник педагогики, который написали ставший вскоре член-корреспондентом АПН РСФСР профессор П.Н. Шимбирев и профессор И.Т. Огородников, которому несколько позже также было пожаловано это научное звание (впрочем, научное ли, если иметь в виду таких “академиков” как Лысенко, Митин, Жданов и многие другие?). Вот как начинался в учебнике раздел, посвящённый проблемам воспитания: **“В процессе обучения формируется и воспитывается сознание учащихся, воспитывается их воля и характер; дети приобретают определённые навыки и привычки общественного поведения, у них воспитываются моральные (?) чувства и эмоции. Поэтому воспитывающему обучению принадлежит основная роль в общем процессе формирования личности ученика”** (подчёркнуто мною. — В.К.)<sup>34</sup>. Эту победу советских гербартианцев трудно переоценить: начиналось растление учительской поросли. Уже на вузовской скамье их головы забивали теоретическим мусором, шарлатанством, антипедагогией.

<sup>34</sup> Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. Педагогика: Учебн. для учительских институтов. М., 1950. С. 208.

Методологическая сущность “воспитывающего обучения” ярко обнажилась в ходе второй дискуссии, которая развернулась вокруг педагогических взглядов А.С. Макаренко на страницах “Литературной газеты” (1950–1951 гг.). С резкими нападками на взгляды А.С. Макаренко выступил П.Н. Шимбирев. Он инкриминировал своему знаменитому оппоненту всевозможные “грубые ошибки”: недостаточную связь с производством (?!), принцип разновозрастного комплектования первичных коллективов, недооценку пионерской организации. Особый упор П.Н. Шимбирев делал на то, что **“Макаренко всё своё внимание сосредоточил на вопросах методики воспитательной работы и не занимался вопросами дидактики и методики обучения”**<sup>35</sup>, т.е. занимался делами далеко не первой важности, не тем, что является главным для “формирования” личности. В этом месте П.Н. Шимбирев повторял то, что говорил о взглядах А.С. Макаренко в 1940 году, в дискуссии, которая шла в то время на страницах “Учительской газеты”. Тогда П.Н. Шимбирев писал, что **“в своих воспитательных мероприятиях Макаренко не использовал в качестве эффективного воспитательного средства** (подчёркнуто мной. — В.К.) **процесс обучения”**<sup>36</sup>. И далее: **“Обучение в колонии не являлось воспитывающим. Отсюда характерные для Макаренко поиски какой-то особой “техники воспитания”, действующей независимо от обучения”**<sup>37</sup>.

<sup>35</sup> Шимбирев П.Н. О постной пище и о педагогическом наследии А.С. Макаренко // Лит. газ. 1951. 29 марта.

<sup>36</sup> Шимбирев П.Н. Ценное и ошибочное у Макаренко // Учительская газ. 1940. 2 июля.

<sup>37</sup> Там же.

Смысл этой критики ясен: применяй А.С. Макаренко в воспитании колонистов “воспитывающее обучение”, не понадобилась бы и какая-то особая “техника воспитания”, т.е. не нужен был бы коллектив, создаваемый по особо сложным и тонким социально-психологическим чертежам, незачем было бы изобретать сверхэффективную методику параллельного педагогического действия, не было бы надобности в реальном трудовом процессе, в самоуправлении, в военизированных играх, традициях, перспективных линиях и т.д. Этот смысл критики П.Н. Шимбирева был, конечно, замечен. Член-корр. АПН РСФСР М.Н. Скаткин отметил, что в учебнике педагогики, написанном П.Н. Шимбиревым и И.Т. Огородниковым, идеи А.С. Макаренко представлены убого и бедно, зато каждая страница пропитана духом гербартианства. Этот дух проявляется во всем: в отрыве учебного процесса от жизни, в гипертрофированной роли словесных воздействий, в одностороннем толковании воспитывающей роли обучения. Прямо указывая, что гербартианское “воспитывающее обучение” и методика А.С. Макаренко — полные антиподы, М.Н. Скаткин напоминал, как относился к засилью словесных форм воздействия А.С. Макаренко: *“Самое упорное натаскивание человека на похвальных мыслях и знаниях — пустое занятие, в лучшем случае получится ханжа или граммофон”*. Подтверждая этот вывод, М.Н. Скаткин писал, что сознание должно опираться на опыт, практику, жизнь, а для этого надо упражняться в поведении, надо создавать коллективы<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> См.: Скаткин М.Н. Профессор Шимбирев не прав // Лит. газ. 1951. 19 апр.

В 1967 году под редакцией Ф.Ф. Королёва и В.Е. Гмурмана вышла книга “Общие основы педагогики”. Это один из наиболее серьёзных трудов в области теории обучения и воспитания. Здесь В.Е. Гмурман, в частности, пишет: *“Отдельные педагоги вообще не видят никакого различия между воспитанием и обучением, попросту отождествляют их. Утверждают, что обучение и воспитание — это, собственно говоря, одно и то же и различают эти понятия якобы только для удобства рассуждений. Такое утверждение ложно во многих отношениях. Оно вредно практически, поскольку, отрицая объективные различия между понятиями воспитания и обучения, закрывают путь к пониманию их единства. Оно ошибочно исторически”*<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Общие основы педагогики / Под ред. Ф.Ф. Королёва, В.Е. Гмурмана. М., 1967. С. 98.

В “Общих основах педагогики” приводится любопытное рассуждение Григория Винского, автора книги “Моё время” (XVIII в.). *“В России, — пишет Винский, — научение почти повсеместно принимается за воспитание. Я сам, скажу со стыдом, прожив более половины моего века и бывший по несчастью уже домашним учителем, различия в сём даже и не подозревал. О, отцы, матери, и все вы, от коих зависят дети! Войдите в подробнейшее разыскание разности между воспитанием и научением; пеки-тесь ваших чад прежде воспитывать, потом научать”*<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> Там же. С. 100–101.

Выводы Макаренко по поводу “воспитывающего обучения” совпадают — о чём частично говорилось выше — с выводами К.Д. Ушинского. *“Можно сказать с уверенностью, — писал К.Д. Ушинский, — что если воспитатель даёт своему воспитаннику истинный, не теоретический только, но и практический, т.е. проникнутый чувствованиями и желаниями, взгляд на человека, то он положит незыблемую основу нравственного воспитания”*<sup>41</sup>. К сожалению, эти мысли К.Д. Ушинского трактуются иногда неверно. Дело представляется так, будто и К.Д. Ушинский решающим средством нравственного воспитания считал обучение, сопровождаемое чувствами и переживаниями. В действительности всё обстоит совершенно иначе. И К.Д. Ушинский тоже на первое

место ставит **практический опыт, упражнения в правильном поведении, привычку**, ибо в них-то он и видит главный источник для “чувствований и желаний”. В этом же контексте, всего несколькими строчками ниже, он пишет: *“Новая идея, особенно имеющая практическое значение, только медленным и болезненным процессом входит в жизнь человечества. Не скоро она бывает понята в своей точности; но ещё медленнее входит она в характер человека. Нужны ТЫСЯЧИ ОПЫТОВ, которые оставили бы в душе человека ТЫСЯЧИ следов ЧУВСТВОВАНИЙ и ЖЕЛАНИЙ, чтобы это вновь проверенное генеральное понятие могло занять место старого”*<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. М., 1974. Т. 1. С. 509.

<sup>42</sup> Там же.

Шарлатанствующих психологов, в том числе Гербарта, К.Д. Ушинский язвительно высмеивал за то, что, разрабатывая опытную психологию, они руководствуются “философскими умозрениями”, а не действительным опытом и действительным наблюдением. О всей психологии он писал, что она тащится на буксире у метафизики, которая выражается либо в СХОЛАСТИЧЕСКИХ терминах немецкой философии, либо в терминах, взятых из естествознания<sup>43</sup>. К.Д. Ушинский ясно даёт понять, что **нравственность возде- лывается прежде всего под влиянием жизненного опыта, практики, реального пове- дения людей и реальных отношений**, которые складываются между ними: *“Положим, что вещь, которую дитя хочет взять, составляет чужую собственность. С пред- ставлением о вещи возникает и представление чужой собственности. Это пред- ставление чрезвычайно сложно: это уже целая громадная ассоциация представле- ний, и при том такая, которая в каждой душе имеет свою особую историю. Один познакомился с понятием о собственности, испытав на самом себе горькое чувство, когда у него отняли вещь, доставляющую ему удовольствие; другой познакомился с понятием о собственности ПОТОМУ, что его НАКАЗАЛИ, когда он тронул чужую вещь; третьему внушили представление о собственности взрослые, говоря: “это твоё, а это не твоё”; “чужое трогать стыдно” и т.п. У каждого, кроме того, в представление о чужой собственности влетали следы МНОЖЕСТВА разнообразнейших ОПЫТОВ. Одному удавалось часто пользоваться чужою собственностью; другого всякий раз находили и НАКАЗЫВАЛИ; третьему только грозили, но не нака- зывали; четвёртого бранили, но не отымали даже вещи; пятого даже защищали, хотя он брал чужую вещь; шестого даже хвалили за смелость и ловкость и т.д. Все эти ОПЫТЫ, перемешиваясь между собой, оставляли свои следы в душе человека, а из всех этих следов выткалась чрезвычайно сложная сеть чувственных сочетаний, которую мы называем понятием о чужой собственности”*<sup>44</sup>. Как видим, Ушинский в подлиннике и Ушинский, перевранный авторами учебника “Советской педагогики”, не имеют ничего общего.

---

<sup>43</sup> Там же. С. 514.

<sup>44</sup> Там же. С. 503.

Обращая внимание на различие между обучением и воспитанием, К.Д. Ушинский рас- сказывает об опыте английской школы, отмечает, что в английском воспитании главным является характер, привычка владеть собой и что достигается это “полусемейным”, “по- луобщинным” духом, царящим даже в университетах. К.Д. Ушинский знакомит нас с фундаментальным принципом английского воспитания: *“Наставления важны, пример ещё важнее; но более всего значит в воспитании руководство (training). Мы не знаем ни на одном языке слова, которым можно было передать это английское training. Им выражается тот невидимый дух учебного заведения, или семейства, который ка- кой-то железной волей подчиняет себе всякий личный характер. Мы думаем, что не только это слово, но и самое понятие, которое им означает, чисто английское”*<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Там же. С. 64.

Макаренко вряд ли был озабочен переводом с английского. Он этого языка просто не знал. Но он-то, как ни странно, и нашёл самый подходящий аналог английскому training. В поступках и поведении тоже можно **упражнять, тренировать. Это единственная гарантия сделать человека воспитанным.** Правда, в отличие от англичан, Макаренко существенно усовершенствовал “гимнастический зал” для этого тренинга. Он создал коллектив, в котором тоже была “железная” общая воля, но она не подчиняла “всякий личный характер”, а прежде всего освобождала его от дурных привычек и пестовала хорошие **на природной основе.**

Важное дополнение. Во время пятилетней (1862–1867 гг.) командировки в Швейцарию К.Д. Ушинский основательно изучил педагогику ведущих европейских стран. Сопоставляя воспитательные системы в школах этих стран, он отдаёт предпочтение английской. Многократно возвращаясь к этой системе, он приводит довольно обширную выдержку из английского журнала *The Westminster Review* “Военное воспитание” (1856, январь). Казалось бы, что общего между обычной школой и военным учебным заведением? Разве что возраст детей? И всё же Ушинский находит такое, что заслуживает внимания всех воспитателей и проливает свет на соотношение обучения и воспитания: ***“Но моральное влияние наставника на мальчика далеко не равняется тому, которое имеют мальчики один на другого. Школа составляет общество, имеющее своё общественное мнение, столь же сильное, как и мнение света, даже сильнее*** (подчёркнуто мною. — В.К.), ***потому что в четырёх стенах залы или спальни нет убежища для независимой мысли. Для благосостояния школы поэтому важнее всего создать и поддерживать высоко-нравственный тон между воспитанниками и образовать в орудие добра это общественное мнение школы, которое действует могущественно во всяком направлении. Если общественное мнение школы возвысилось до того, что между воспитанниками считается за стыд обмануть, за низость злоупотребить доверием, тогда большая часть дисциплины может быть предоставлена самим воспитанникам, и именно тем, которые ПО СВОЕМУ*** (т.е. врождённому. — В.К.) ***характеру сами получили влияние на класс и своим поведением ВОЗВЫШАЮТСЯ до такого положения*** (подчёркнуто мною. — В.К.). ***Такая школьная АРИСТОКРАТИЯ, управляя ПО ПРАВУ, будет уважать сама себя, своих товарищей, своих воспитателей, и честь заведения безопасна в её руках***<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. М., 1974. Т. 1. С. 46.

Этот вывод Ушинский оставляет без комментариев, замечая, правда, что не боится упреков в англomanии. Как он считает, смешно воспитывать джентльменов в Германии, Франции или России, но здесь же добавляет: ***“Но во всяком общественном явлении, кроме исторической, чисто народной и потому неподражаемой стороны, есть и своя рациональная сторона, отвергать которую только потому, что она высказалась прежде у другого народа, было бы весьма нелогично***<sup>47</sup>.

<sup>47</sup> Там же. С. 47.

В суждениях Ушинского есть, конечно,стораживающие места: “...нет убежища для независимой мысли...”, “школьная аристократия”. Как бывший воспитанник военно-морского училища, могу засвидетельствовать, что в этих местах английский автор неправ: место для “независимой мысли” найдётся везде, на то она и мысль, а не поступок. “Школьная аристократия” вовсе не пугает, если она настоящая, благородная. К сожалению, у нас такой нет не только в школе. Во многих креслах, из которых ныне управляют страной и образованием, в частности, сидят потомки шариковых и швондеров. Поэтому и только поэтому мы почти сотню лет ходим голодранцами и просим подаяния “у заграницы”.

Конечно, оппоненты могут указать мне и на другие места из трудов К.Д. Ушинского, например, на это, — самое “страшное”: ***“Ученье есть могущественнейший орган воспитания, и воспитатель, лишённый этого органа, потеряет главнейшее и действи-***

*тельнейшее средство иметь влияние на воспитанников*<sup>48</sup>. Что ж, с такими фактами нельзя не считаться, но пусть оппонентам ответит... сам Ушинский: *“Если г. Дистервег говорит, что можно быть глубоким учёным и вместе с тем никуда не годным и безнравственным человеком, то с БОЛЬШИМ ПРАВОМ мы можем сказать, что можно быть прекрасным техником и никуда не годным членом семьи и вредным гражданином государства”*<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> Там же. С. 48.

<sup>49</sup> Там же. С. 75.

## Борьба продолжается

О различии между воспитанием и обучением давно пишут многие педагоги-практики, деятели народного образования. Известный педагог, директор Девеевской средней школы Кировоградской области Н.И. Кодак отмечает, что в области воспитания школа делает главный упор на просветительскую работу. Об этом свидетельствуют сами названия воспитательных мероприятий: тематические собрания, конференции, клубы, кружки и т.п. Очевидный крен воспитания в сторону просветительских форм воздействия Н.И. Кодак считает крайне опасным явлением. Он пишет, что во всех случаях, когда речь заходит о подлинном воспитании, — например, о работе с так называемыми “трудными подростками”, в центре внимания сразу оказывается производительный труд. Н.И. Кодак высказывает убеждение, что **труд, создание материальных ценностей, вся деятельность человека являются неисчерпаемым и незаменимым источником воспитания, прежде всего воспитания нравственного**<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> См.: Кодак Н.И. Имя воспитателя — труд // Комсомольская правда. 1977. 11 марта.

Конечно, с Н.И. Кодаком можно спорить, говорить, что деятельность сама по себе ничего не воспитывает (рабы в Древнем Риме трудились день и ночь, но разве они были трудолюбивы?), что воспитывают отношения, в том числе — к труду. Но в главном он прав: словом не воспитаешь.

Директор Гайворонской средней школы Кировоградской области, кандидат педагогических наук А. Резник выступает против того, чтобы воспитание превращать “в некий придаток обучения”. Педагогическое влияние, как он считает, нельзя обеспечить только уроками. Да и само умственное воспитание невозможно втиснуть в уроку<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> См.: Резник А. Да, всестороннее... // Учительская газ. 1979. 26 июля.

Соотношение обучения и воспитания в едином процессе образования человека нравственного и грамотного исследовал в своё время коллективный корреспондент журнала “Коммунист”. Вот его заключение: *“Один философ сказал, что нравственное воспитание начинается тогда, когда перестают пользоваться словами. Это, конечно, явное преувеличение. Но всё же в этом утверждении есть значительная доля истины. Научно обоснованной деятельности по нравственному воспитанию органически чуждо морализирование. Как это ни парадоксально, но факт остаётся фактом: ничто не вредит делу нравственного воспитания так сильно, как всякого рода напыщенные моральные проповеди, сентиментальные назидания, оторванные от жизни красивые речи”*<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Утверждение активной жизненной позиции как этическая проблема // Коммунист. 1978. № 6. С. 100.

Указывая на различие между обучением и воспитанием, учёные П.В. Симонов и П.М. Ершов отмечают, что обучение представляет собой формирование сознания, а воспитание обращено главным образом к подсознанию<sup>53</sup>. Этот вывод П.В. Симонов повторяет и в интервью “Учительской газете”. Он говорит, что педагогика, нынешняя система воспитания *“фетишизировали сознание и его силу”, что “над нами довлеет иллюзорное пред-*

*ставление о том, что сознание есть некий сверхрегулятор, который вместе с волей определяет, какие потребности следует удовлетворять, какие нет*<sup>54</sup>. В этом факте П.В. Симонов усматривает “потрясающий драматизм всего дела воспитания”<sup>55</sup>.

<sup>53</sup> См.: Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. М., 1985. С. 145.

<sup>54</sup> См.: Воспитание в зеркале психофизиологии // Учительская газ. 1985. 19 янв.

<sup>55</sup> Там же.

Я представил читателю лишь небольшую часть суждений о том, что необходимо различать обучение и воспитание. Но и они дают основание для вывода: обучение и воспитание находятся в диалектическом единстве как душа и тело, как чёрное и белое, день и ночь, холод и тепло, левое и правое полушария головного мозга, мужской пол и женский, сознание и подсознание, практика и теория и т.д.

Как и всякая составляющая диалектического единства, ни обучение, ни воспитание не существуют в абсолютно чистом виде. В обучении всегда присутствуют какие-то элементы воспитания, а в воспитании — элементы обучения. Но для практики, для реального совершенствования всего школьного дела и для самой педагогической теории решающее значение имеют не отдельные элементы сходного, **а коренные, существенные различия между обучением и воспитанием, определяющие качественную специфику воспитательной и учебной технологий**. Не может быть создана полноценная, эффективная технология воспитания (соответственно — обучения), если в её основу не будет положена сущность воспитания (соответственно — и обучения). Нельзя построить целостный педагогический процесс, процесс образования личности, если вместо различия сущностей обучения и воспитания сводить эти сущности одну к другой, отождествлять их.

Хорошо известно, что сущность обучения состоит в сообщении и усвоении знаний — мировоззренческих, нравственных, идейно-политических, правовых, эстетических. Другое дело — сущность воспитания. Здесь конечный результат — привычки поведения, отношения, поступки. Их выработка предполагает **специальный поведенческий тренинг**, систему поведенческих упражнений, адекватную нравственным и другим духовным ценностям. В основе этого тренинга лежат сугубо физиологические факторы. Как всякое диалектическое единство, обучение и воспитание всегда было, остаётся и будет **единством различных, диаметрально противоположных сущностей**. Логический и практический смысл единства обучения и воспитания состоит в том, что в едином процессе формирования личности обучение делает то, что не может сделать воспитание, а воспитание делает то, что не под силу обучению. Только благодаря этому обучение так необходимо для воспитания, а воспитание — для обучения. Только благодаря этому они становятся двумя сторонами единого педагогического процесса, процесса **образования** человека, его разностороннего совершенствования.

Чёткое вычленение сущности обучения и сущности воспитания в едином процессе образования человека, диалектическое противопоставление этих двух сторон единого процесса имеет прежде всего огромное прикладное значение. Учёт сущности обучения естественно предполагает, что учебный процесс должен **совершенствоваться в направлении последовательной индивидуализации, т.е. природосообразности, в высвобождении урока от всего, что этому препятствует**. Обучить (не воспитывать!) одного — не только гораздо легче, но и гораздо продуктивнее. И хотя мы не сможем достичь идеала, т.е. никогда не будем иметь одного, а тем более несколько учителей на одного ученика<sup>56</sup>, сама логика эффективности обучения представляется очевидной. Чем глубже индивидуализация, тем выше управляемость учебного процесса, полнее и прочнее знания, в том числе знание норм нравственных отношений и навыки нравственного поведения.

<sup>56</sup> В иных элитных высших технических учебных заведениях такое соотношение достигнуто. Например, в Калифорнийском технологическом институте (США) — признанной кузнице научных и инженерных кадров Америки, на 1000 учащихся приходится столько же профессоров. Из российских вузов к этому показателю ближе всего МФТИ.

А что диктует сущность воспитания? В отличие от сущности обучения, — совершенствование педагогического процесса в другом направлении, в направлении поведенческих упражнений, для чего и создаётся коллектив, — разумеется, не как кому вздумается, а по ПРИРОДОСООБРАЗНЫМ “чертежам” А.С. Макаренко. В направлении демократии, свободы слова, эффективного самоуправления, неперемного участия школьников в производительном труде.

Закон единства и борьбы противоположностей предполагает расчленение единого на составляющие его противоположности. Обучение, конечно же, поддаётся раздвоению, но диалектическая пара ни в коем случае не может иметь одной из сторон то, что раздваивается. Это элементарное требование логики. Применительно к обучению одним из корректных вариантов этой логической операции можно считать раздвоение на процесс общения и процесс усвоения знаний. Но раздваивать обучение на само же обучение и на воспитание — это то же самое, что раздваивать Адама на самого Адама и на ребро, из которого Бог сотворил Еву.

В “Педагогической поэме”, каждая строчка которой адресована в завтра, читаем: **“Олимпийцы (под олимпийцами А.С. Макаренко подразумевал учёных-теоретиков с педагогического Олимпа) презирают технику. Благодаря их владычеству давно захирела в наших педвузах педагогически-техническая мысль, в особенности в деле СОБСТВЕННО ВОСПИТАНИЯ. Во всей нашей советской жизни нет более жалкого технического состояния, чем в области воспитания. И поэтому воспитательное дело есть дело кустарное, а из кустарных производств самое отсталое”**<sup>57</sup>. Это снова Антон Семёнович Макаренко. Его оценка школьного воспитания звучит сегодня уже не укором или сожалением. Это **обвинительное заключение**, счёт работникам школы, академикам АПН-РАО, руководителям наробразы, которые костями ложатся за “воспитывающее обучение”, потому что оно освобождает от лишних хлопот, служит прикрытием самого позорного педагогического манёвра — **ухода от ответственности за здоровье детей, за их характеры, за нравственный облик сотен тысяч школьников.**

<sup>57</sup> Макаренко А.С. Соч. М., 1957. Т. 1. С. 560.

В 1979 году издательство “Вища школа” выпустило мою книгу “Теория коллектива в трудах А.С. Макаренко”. В ней содержалась основательная критика концепции “воспитывающего обучения”. По решению коллегии Минпроса УССР книга была изъята из продажи и пущена под нож. Уцелели лишь немногие экземпляры, которые заранее были отправлены в центральные библиотеки. В том же году журнал “Советская педагогика” опубликовал статью действительного члена АПН СССР А.И. Пискунова “Актуальные проблемы теории и практики воспитывающего обучения”. В статье говорилось: **“Смысл воспитывающего обучения с предельной ясностью был раскрыт В.И. Лениным в его знаменитой речи “Задачи союзов молодёжи”**<sup>58</sup>. Предел цинизма и вседозволенности, рассчитанной на невежество читателей. Впрочем, на таких приёмах выстроена вся марксистская педагогика.

<sup>58</sup> Пискунов А.И. Актуальные проблемы теории и практики воспитывающего обучения // Сов. педагогика. 1979. № 11. С. 43–44.

“Рекорд” академика Пискунова продержался менее года. Он был побит издательством “Просвещение”. С его конвейера сошло уникальное творение бывшего зам. министра (!) просвещения СССР В.М. Коротова. Знаете, как оно называется? “Воспитывающее обучение”. Герbart в этой книге снова поднимается на щит, а Ушинский изображается проповедником герbartианства.

Лет пятнадцать назад на АПН СССР обрушился беспрецедентно мощный тайфун критики, о чём недавно писал журнал НО (см. № 2, 2000 г. “Глас народа — глас Божий. Школой недовольна вся страна. Почему?”). Пожалуй, тогда никто не сомневался, что совершенно бесплодное учреждение вот-вот рухнет под напором разгневанной стихии общественного мнения. Но нет, устояла! Что помешало ей рассыпаться в прах и похоронить

под развалинами свою вредоносность? Стратегическая ошибка критиков! Импотентной академии противопоставили не менее импотентную выдуманную “педагогику сотрудничества”. В АПН не разглядели тогда хранилище гербартианско-марксистских догм и не ударили по ним, но тогда о подобной критике и подумать было страшно. Но сегодня-то можно опомниться? Признать ошибки и вырвать на взлётную полосу научной, ПРИРОДОСООБРАЗНОЙ педагогики? Нет, не хватает мужества ни у Минобразования, ни тем более у АПН-РАО. И слышать не хотят, что им говорит, например, народный учитель СССР О. Шаповалов: *“Скажу честно: среди моих коллег (я имею в виду всю учительскую среду) отнюдь не единицы таких, кто не прочь бы переложить самую главную, высокую свою миссию — воспитание личности — на чьи-то плечи. На шефов, на комсомольскую организацию, трудовой коллектив, родительский совет... Слишком уж уверились педагоги во мнении (и в том “помогла” общественная позиция недавних лет): школа только учит. Родился даже некий лукавый термин: “воспитывающее обучение”... Многие мои коллеги, пришедшие в школу в последние 15–20 лет, привыкли считать: моё дело — дать знания, не спрашивайте с меня, кем и каким вырастет парень или девушка. Дескать, мы — не пансион благородного воспитания. Вот этот безнравственный перекосяк в нашем сознании надо теперь ломать, преодолевать”*<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> Шаповалов О. О чём болит душа // Сов. Россия. 1987. 2 июня.

Именно ломать, потому что с “преодолением” ничего не получается.

## Гримасы совмещения

Вот дословная запись урока, который можно рассматривать как хрестоматийный для логики “воспитывающего обучения”. Темой урока было правописание безударной гласной. Но от учителя требовали, чтобы на уроке он решал не только учебные, но и основные воспитательные задачи. Поэтому поурочный план включал три цели: учебная — научить детей правильно писать гласные в безударном положении, воспитательная — привить любовь к сельскому хозяйству (!), развивающая — научить мыслить логически. Реквизит урока состоял из плаката, на котором было написано слово “корова”, и картины, на которой корова была нарисована.

Разглядывая плакат, дети довольно быстро уловили суть: почему все буквы красные и только буква “о” — чёрная. Это значит, отвечали второклассники, что в слове “корова” писать надо “о”, хотя слышится “а”. С учебной целью покончили быстро. Учительница переходит к следующим целям.

— Дети, кто тут нарисован?

— Корова.

— А что у коровы самое главное?

— Туловище... Голова...

— Нет, детки, подумайте лучше! (Проблемное обучение.)

Ребята перечисляют всё, что видят. Наконец кто-то называет вымя.

Учительница радостно подтверждает:

— Правильно. А почему вымя самое главное у коровы?

— Потому что в нём молоко.

— Правильно, дети. А кто вам каждый день по стакану молока даёт? Кто заботится о вас?

— Мама...

— Корова...

Кровь отливает от лица учительницы. Она осуждающе смотрит на детей, те в смущении ёрзают за партами.

— А если подумать? Ведь не прямо от коровы вы пьёте молоко. Кто его из вымени выдавливает?

— Колхозники! Доярки! — догадываются малыши.

— Правильно! А как вы думаете: почётно работать в сельском хозяйстве?

— Почётно!

— Значит, и вы будете с радостью трудиться на полях, когда Родина даст вам такое задание?

— Да-а-а, — хором отвечают дети.

Учительница возвращается к учебной цели... Дети пишут коротенькую работу на слова с безударными гласными. Тут же следует проверка. Результат: половина класса “корову” написали через “а”. И это вполне объяснимо. В сознании второклассников были разорваны чуть не все познавательные ассоциации. Сопя над диктантом, они думали про вымя, про копыта, про колхоз. И вместо знаний — хаос, вместо воспитания — пародия в духе бессмертных рассказов Зощенко.

Во время лекции, которую я читал как-то в областном центре, поступила записка от директора школы. Собственно, даже не записка, а апелляция к президиуму: “Т. Кумарин напрочь отрицает воспитательное значение урока. Я учитель физики. Позвольте тогда спросить, Энгельс написал свой “Анти-Дюринг”, в котором раскрываются основные материалистические воззрения, опираясь на физические явления и законы. А мы, учителя, изучая этот материал на уроках, не должны формировать мировоззренческие взгляды? Или это не воспитательный процесс? А как же тогда работать учителям биологии, химии и, наконец, истории и обществоведения?”

Автор записки настолько привык мыслить по канонам “воспитывающего обучения”, что даже не замечает, какую пишет несурязицу. А ведь пора бы понять, что на уроках физики, химии, биологии, истории, обществоведения школьники получают всего лишь мировоззренческие **ЗНАНИЯ**, да и то в том случае, если содержание учебников не фальсифицировано, а уроки проводятся по законам научной, природосообразной дидактики. Но цель-то наша — не только знания, но и убеждения, а их без впечатлений от самой жизни и, прежде всего, от жизни в коллективе, от действий, от совместного труда — хоть изойди эмоциями — ни за что не сформируешь. Порочность схемы Гербарта (из мыслей вытекают чувствования, а из них принципы и поступки), а вместе с ней и всей его шарлатанской педагогики именно в том и состоит, что в ней отсутствует самое важное звено — **ПРАКТИКА**. Формула Гербарта — от знаний к убеждениям; формула научная — от знаний к практике, от неё — к убеждениям. Если практика совпадает со знанием, тогда появляются твёрдые убеждения. Не совпадает — ждите педагогического дефолта.

Подмена опыта, жизненной практики, реальных человеческих отношений, словом, ставка на эмоции, которые могут якобы действовать подобно философскому камню, превращая знания в убеждения — **одно из самых больших методологических заблуждений**. Читаю статью “Убеждения” в Педагогической энциклопедии: *“Убеждения — твёрдый взгляд на что-нибудь, основанный на определённых положениях, мнениях, которые в сознании человека связаны с глубоким и искренним признанием и переживанием их истинности, бесспорной убедительности”*<sup>60</sup>. Где в этом определении опыт и практика? И почему убеждения — это “твёрдый взгляд”, а не уверенность в истине, выведенная из практики, из результата практического действия, включая действие умственное? Ведь “твёрдый взгляд” может быть и ошибочным, “твердолобым”, основанным на одних абстрактных умствованиях. Разве это не логика “воспитывающего обучения”, когда автор статьи продолжает: *“Убеждения предполагают наличие широких и глубоких знаний в соответствующей области. Но сам по себе запас необходимых знаний ещё не обеспечивает автоматического перехода их в убеждения... Убеждения представляют собой единство знаний и особого отношения к ним, как к тому, что бесспорно отражает действительность и должно определять поведение. Эмоциональная сторона убеждений связана с глубоким их прочувствованием — человек не просто знает что-то, а своеобразно переживает истинность, убедительность этих знаний”*<sup>61</sup>?

<sup>60</sup> Крутецкий В.А. Убеждения // Педагогическая энциклопедия. М., 1968. Т. 4. С. 337.

<sup>61</sup> Там же.

Читаешь подобные откровения и с горечью думаешь: неужели нам и дальше суждено глотать гербартианско-марксистскую мякину вместо того, чтобы взять готовые ответы у Коменского, Локка, Песталоцци, Дистервега, Ушинского, Макаренко? Они гении, и одно это обязывает нас учиться именно у них, а не у “тупых доцентов” и невежественных “академиков”, которые только и озабочены воспроизведением себе подобных с помощью докторских и кандидатских диссертаций.

Но вернусь к примеру с коровой. Когда-то, ещё при Андропове, во все школы Российской Федерации поступило инструктивное письмо “Об усилении антиалкогольного воспитания”. Для искоренения большого социального зла Минпрос РСФСР рекомендовал: “Вопросы антиалкогольной пропаганды, осуждение пьянства... должны обязательно включаться в процесс изучения конкретных произведений художественной литературы”. Как же это делать? Да очень просто: **“В 4-м классе при изучении рассказа “Муму” можно акцентировать внимание учащихся на отрицательных свойствах воздействия алкоголя на поведение человека, вызвавшее чувство брезгливости у Герасима в эпизоде мнимого опьянения Татьяны”**<sup>62</sup>. Или: **“Большие возможности для формирования негативного отношения к пьянству дают произведения Н.В. Гоголя “Ревизор”, Н.А. Некрасова, особенно его “Железная дорога”**<sup>63</sup>. Учителей литературы приглашают к “направленному анализу” таких произведений, как “Горе от ума” и “Герой нашего времени”.

<sup>62</sup> Цит. по: Бессмертный А. Новое прочтение старого “Муму” // Учительская газ. 1986. 1 июля.

<sup>63</sup> Там же.

А вот прекрасно изданная книга в огненно-красном переплёте. Она называется “Коммунистическое воспитание учащихся”. Прочтите её оглавление: “Актуальные проблемы теории и практики воспитывающего обучения”, “Идейно-нравственное воспитание учащихся средствами физической культуры”, “Коммунистическое воспитание учащихся при обучении географии”, “Связь с практикой коммунистического строительства в процессе преподавания английского языка”, “Коммунистическое воспитание школьников в процессе обучения биологии”, “Патриотическое воспитание учащихся при изучении местной флоры в курсе ботаники V–VI классов”. И т.д. и т.п.<sup>64</sup>.

<sup>64</sup> Коммунистическое воспитание учащихся // Материалы V Всесоюзных педагогических чтений на тему “Коммунистическое воспитание учащихся в процессе овладения основами наук”. М., 1980. С. 255–256.

Вот последние, VIII Всесоюзные педагогические чтения (1988 г.) под тем же девизом — “Повышение эффективности урока как основной формы организации учебно-воспитательного процесса”. Названия некоторых докладов: “Возможности урока математики в решении воспитательных задач обучения”, “Идейно-политическое, патриотическое и интернациональное воспитание учащихся на уроках физики средней общеобразовательной и профессиональной школы”, “Формирование гармоничной личности школьника средствами предметного содержания”<sup>65</sup> и т.п. Подобных “положительных примеров решения воспитательного аспекта урока” сколько угодно. Диссертации по “проблемам воспитания в процессе обучения” идут косяками. А вот за анализ педагогических причин катастрофического положения со здоровьем школьников, с их нравственностью, никудашных знаний, очковтирательства, почему-то никто не берётся. Недиссертательно! Современные апээновские олимпийцы к теме такой даже не подпустят...

<sup>65</sup> См.: Примерная тематика докладов к VIII Всесоюзным педагогическим чтениям 1988 г. М., 1986.

Засилье словесного воспитания прослеживается и в том, что для диктантов или грамматического разбора школьникам предлагают тексты художественных произведений. Предполагается, что, определяя сказуемое и подлежащее в чеховских или тургеневских фразах, школьники будут не только обучаться грамоте, но и подвергаться эстетическому и нравственному “облучению”. А ведь умные методисты ещё в прошлом веке подметили,

что давать тексты классиков для грамматической вивисекции — это то же самое, что приучать в творениях великих зодчих различать лишь кирпич и цемент.

Не могу не сделать в этой связи небольшой экскурс в недалёкое прошлое, не обратиться к наделавшей много шума едкой статье Евгении Щегловой “Над чем смеётся Крылов?”, опубликованной в 12-м номере журнала “Детская литература” за 1986 г. Е. Щеглова анализирует нынешние школьные учебники. Точнее — их методический аппарат, который должен помочь учителю извлечь из урока максимальный воспитывающий эффект. Слово автору статьи: “Из восьми вопросов к небольшому отрывку из “Косаря” А. Кольцова (после которых, разумеется, к автору и его поэзии проникаешься тихой ненавистью) хочется привести один из самых трогательных: “Какие слова и выражения находит косарь, когда говорит о своём рабочем инструменте — косе?”<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Щеглова Е. Над чем смеётся Крылов? // Дет. лит. 1986. № 12. С. 9.

Другая выдержка: “Стоит только почитать упражнение, предложенное второклассникам после народной песни “Уж я сеяла, сеяла ленок” — постарайся установить, какие работы надо было сделать, чтобы получить новую ткань” — и станет понятна поэтическая формула песни. Н.В. Гоголь, оказывается, имея ряд каких-то “мыслей”, то и дело “подтверждал” их всяческими художественными картинками, ибо в учебнике третьего класса спрашивается: “Каким образом писатель подтверждает собственную мысль о том, что весной “жизнь заиграла повсюду”?<sup>67</sup> Ещё одна: “Поистине, прочитав один из вопросов к “Квартету”: “Над чем мы смеёмся, читая басню?”, — хочется на него ответить, не рискуя ошибиться: над тем, кто сочинил этот вопрос”<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> Там же.

<sup>68</sup> Там же.

“Не рискуя ошибиться”, и я могу точно сказать, кто сочиняет такие вопросы и задания — “воспитывающего обучения”. Кто же ещё может придумать подобную галиматью?

А вот эту выдержку нельзя обойти вниманием при любом переборе в цитировании: “Как известно, Л. Толстой свою повесть “Кавказский пленник” написал для малышей. И поместил в одной из “Четырёх книг для чтения”. Она — всего несколько страничек. А вопросы, составленные методистами, занимают едва ли не столько же места. И есть среди них задание детям “составить устный коллективный (!) рассказ “Жилин и горцы”, пользуясь... составленным планом”. Творчество, хотя бы и детское, до сих пор было делом индивидуальным. Да и что сотворить можно по заранее расставленным вехам, если всякий полёт фантазии, всякое непосредственное чувство спотыкается, как о подводные рифы, о такие вопросы: “Как Жилин попал в плен и какие отношения сложились у него с обитателями аула?”; “Как отнеслись к Жилину горцы сначала?”; “Как это отношение изменилось и почему?” и пр., и пр.

Интересно, кто выйдет победителем в этих “увлекательных” словесных соревнованиях — второклассники или Л. Толстой?<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> Там же С. 10.

Вынужден разочаровать тех, кто наивно полагает, что такие идиотизмы были нормой “тогда”, а сегодня про них и вспоминать неловко. Год 1996-й. Листаю методические журналы, читаю “Методическую кухню” в “Учительской газете” и почти в каждом номере — наш старый знакомый, но теперь под вином “инновации”.

“Уже несколько лет не мыслю изучение темы “Африка” без стихов Николая Степановича Гумилёва (1886–1921), русского поэта, влюблённого в этот далёкий жаркий континент и побывавшего там четыре раза, два последних из них в составе экспедиций.

Цикл стихов об Африке “Шатёр” я использую на уроках почти полностью, при этом обращаюсь с просьбой к ученикам: не только слушать меня, но и самостоятельно ознакомиться с биографией и творчеством поэта.

На первом уроке “Географическое положение Африки” использую стихотворение

“Вступление”.

Оглушённая рёвом и топотом,  
Облачённая в пламя и дымы,  
О тебе, моя Африка, шёпотом  
В небесах говорят Серафимы.  
Про деянья свои и фантазии,  
Про звериную душу послушай,  
Ты, на дереве древнем Евразии  
Исполинской висящая грушей.

**Синтез поэзии и географии позволяет развивать эмоционально-образное и аналитическое мышление учащихся.** Дети представляют яркий красочный мир далёкой Африки. Стихи позволяют точно и ёмко создать образ, заставить мыслить, пробудить желание думать, работать”.

Разве это не классика “воспитывающего обучения”? Прочёл стихи, и начал думать, работать... Каким ещё способом можно низвести поэзию до придатка к деловой информации, превратить в “кирпич и цемент” и этим якобы решить “воспитательную задачу”?

Создавая иллюзию решения основных воспитательных задач таким вот образом, концепция “воспитывающего обучения” привела не просто к недооценке коллектива, — разумеется, настоящего, а не подделки под него, — без которого воспитание просто невысказано, но фактически вытеснила его из процесса воспитания. Вместо коллектива, создаваемого по природосообразным “чертежам” А.С. Макаренко, теперь практикуют так называемые “коллективные формы обучения”. Логика та же самая. Начиная объяснение материала, учитель ставит задачу вызвать у всего класса определённое отношение к излагаемому материалу: заинтересовать, пробудить желание разобраться в новых понятиях. Поскольку познавательная задача ставится не перед отдельным учеником, а перед всем классом, школьники якобы будут решать её сообща, трудиться коллективно. А ведь здравый смысл подсказывает, что элементов **коллективизма** при решении в классе “общей”, а фактически просто **одинаковой для всех познавательной задачи** ничуть не больше, чем в общественной столовой во время обеда. В столовой все обедающие тоже решают “общую задачу” — утоляют голод. От того, что обед проходит вместе с другими, у некоторых даже повышается аппетит и улучшается пищеварение. И всё-таки главная цель обеда удовлетворяется отнюдь не коллективными методами. Чтобы уйти из столовой сытым, каждому посетителю приходится действовать индивидуально.

С усвоением знаний происходит то же самое. Какой бы “общей” ни была познавательная задача, каким бы активным ни был весь класс, чужим умом умным не будешь, как не будешь сыт от обеда, который съели другие. Именно поэтому учителя и требуют от детей: “Не подглядывай! Не списывай! Работай сам!” и т.д.

Вообще следовало бы иметь в виду, что “общая” познавательная задача — это не та работа, которую можно выполнить только общими усилиями. Один способный ученик за 30 минут справится с трудной задачей, а десять слабых не решат её и за 2 часа, даже если будут работать “коллективно”. Такова специфика умственного труда, а если было бы иначе, то не нужны были бы ни Ньютоны, ни Ломоносовы, ни Макаренко — каждого можно было бы заменить сотней-двумя докторов наук. А вместо Л.Н. Толстого для того, чтобы написать “Войну и мир”, — посадить за рабочий стол весь Союз писателей.

Обучаясь вместе, — пишут сторонники “воспитывающего обучения”, — старшие школьники легко замечают, что успехи каждого из них зависят от общей работы в классе. Старшеклассники легко догадываются, что если на уроках не все отвечают хорошо, то материал проходится медленно и коллектив от этого страдает: даже хорошие ученики получают в таких условиях меньше знаний, чем могли бы получить<sup>70</sup>.

<sup>70</sup> См.: Конникова Т.Е. Организация коллектива учащихся в школе. М., 1957. С. 21–23.

Класс страдает от того, что какой-то ученик хуже работает, иначе говоря, медленно соображает. А что делать, если этот ученик вообще не может соображать быстро, вообще не может учиться лучше, чем на “двойку”? Влиять на него “коллективом”? Давить “об-

щественным мнением”? Защищать от “нерадивого” права “коллектива”? Так и поступают, не отдавая отчёта в том, что **подлинная коллективность подменяется здесь грубой и жестокой “коллективностью” стада.**

А может, и в школе ввести госприёмку? Помните, как ставил вопрос А.С. Макаренко: **“Почему, наконец, у нас нет отдела контроля, который мог бы сказать разным педагогическим портам: “У вас, голубчики, девяносто процентов брака. У вас получилась не коммунистическая личность, а прямая дрянь, пьянчужка, лежебок и шкурник. Уплатите, будьте добры, из вашего жалованья”**<sup>71</sup>. Дельное предложение...

---

<sup>71</sup> Макаренко А.С. Соч. М., 1957. Т. 1. С. 559.

Продолжать экзекуцию “воспитывающего обучения” можно было бы долго. Но становится скучно, потому что всё слишком ясно. Загвоздка в одном: сделают ли выводы профессора и доценты, которые продолжают вешать на уши учителям — нынешним и будущим — лапшу гербартианства? Ведь они и сегодня “не поступились принципами”. И не поступят, если продолжать делать вид, что за понятием “воспитывающее обучение” не кроется педагогическое преступление против поколений, против народа и страны, которая погрузилась в криминал, коррупцию и не имеет, как сообщили недавно “Известия”, ни одного предприятия, выпускающего конкурентоспособную продукцию.

Довоспитывались...

*Москва*