

Наследие

Отечественные мыслители о воспитании детей

Продолжаем публикацию серии очерков из цикла «Наше наследие» (см. СШ-3, 4 за 2013 г.). Очерк, который мы предлагаем, охватывает период второй половины XIX в. — времени широких общественно-педагогических дискуссий и новых идей социально-педагогической направленности. В этот период определились факторы внешней среды, влияющие на личность, расширены понятия педагогики семьи, взаимосвязи семейного и публичного воспитания, поставлены вопросы внешкольного образования и дошкольного воспитания.

Сергей Хижняков,
*историк
и публицист,
старший
научный
сотрудник
Института
социальной
педагогики РАО*

Середина XIX в. России — период бурного «брожения умов» в преддверии «великих реформ» Александра II. Общество жаждало перемен и в области школьного образования. Школа тех лет подвергалась сокрушительной критике за догматизм, схоластику, отрыв от жизни, пассивность методов обучения и воспитания. В обществе зрело требование придать содержанию школьного обучения новые ценности — нравственность, духовность, патриотизм. Нарастало стремление сделать школу средством воспитания активного, творческого человека.

Наработанный к тому времени в России арсенал идей, отражавших в той или иной степени генетическую суть социальной педагогики, значительно обогатился в ходе широкой и длительной общественно-педагогической дискуссии, развернувшейся в России в конце 1850-х годов. «Застрельщиком» полемики вокруг школьных проблем выступил знаменитый врач-хирург и общественный деятель Н.И. Пирогов, опубликовавший в 1856 г. «взрывную» аналитическую статью в журнале «Морской сборник».

От школы с односторонним прикладным образованием нельзя ожидать развития дарованных человеку способностей, писал Пирогов. Так поставленное воспитание не может служить истинному прогрессу и будущему России. Поэтому годы школьного учения должны быть направлены на общее развитие личности. Только такое образование, ориентированное на понимание окружающего мира и самопознание, обладает,

по мысли Пирогова, наибольшим воспитывающим влиянием. Именно воспитание, писал он, должно «сделать нас людьми, то есть тем, чего не достигнет ни одна наша реальная школа, заботясь сделать из нас, с самого нашего детства, негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов». Пирогов исходил из убеждения: в процессе воспитания более, чем в обучении, силён элемент стихийности — воспитание происходит помимо всякого преднамеренного желания и теории. Но элемент стихийности, писал он, вовсе не исключает необходимости сознательной организации воспитательных воздействий, что имеет не меньшее значение, чем организация обучения. «Не учивши дитя, можно вырастить круглого невежду; но если его не воспитывать, то оно воспитается собственными средствами, и вся разница будет заключаться в том, что оно может воспитаться дурно тогда, когда могло бы воспитаться разумно и правильно». По мысли Пирогова, конечная цель разумного воспитания — постепенно привести ребёнка к ясному пониманию «вещей окружающего мира и преимущественно общественного, т. е. того, в котором ему со временем придётся действовать». Важное значение имеют специальные знания у воспитателя, подчёркивал Пирогов. «Не подготовив серьёзно и научно людей к исполнению этих обязанностей, — писал он, — мы никогда не достигнем желанной цели в деле образования». Необходимым условием успеха в воспитании Пирогов считал понимание особенностей детской природы, закономерностей психического и физического развития.

Первыми откликнулись на статью представители разночинной интеллигенции. Новые методы воспитания предлагал революционный демократ Н.Г. Чернышевский. «Нет надобности ни в каком насилии для того, чтобы дети и подрастающие юноши или девушки развивались именно так, как желают старшие: у них самих есть очень сильное стремление к этому, — утверждал он. — Для воспитания их нужно не принуждение, а только доброжелательное содействие тому, чего сами они желают; не мешайте детям становиться умными, честными людьми — таково основное требование нынешней педагогики; насколько умеете, помогайте их развитию,.. но знайте, что меньше вреда им будет от недостатка содействия, чем от насилия; если вы не умеете действовать на них иначе, как принуждением, то лучше для них будет оставаться вовсе без вашего содействия, чем получать его в принудительной форме». Другой разночинец, философ и публицист Н.А. Добролюбов формулировал новое видение цели школьного образования: «не столько сообщение неких знаний, сколько научение думать самостоятельно, раскрытие простора для деятельности всех способностей». Философ указывал и на влияние внешней среды на личность: поведение человека определяется общественными отношениями, социальным укладом. В статье «Что такое обломовщина?» (1859 г.) он писал: лень, апатия, безволие не являются врождёнными, они приобретаются в условиях определённой среды и недостатков воспитания.

Наиболее высоко оценил почин Пирогова великий русский

педагог, основоположник научной природосообразной педагогики К.Д. Ушинский: «Николай Иванович первый у нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нём не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правила физического воспитания, но и глубочайший вопрос человеческого духа — «вопрос жизни». Сам Ушинский заглянул в «вопрос жизни» ещё глубже: «Воспитание как преднамеренная воспитательная деятельность — школа, воспитатель, наставники — вовсе не единственные воспитатели человека. И 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». Общественную среду Ушинский выделяет особо среди других факторов воспитания: «Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа... Только тогда он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния — и средства эти громадны!». Исходя из того, что «труд — личный, свободный труд — и есть жизнь», Ушинский подчёркивал: «Самое воспитание, если оно желает счастье человеку, должно воспитывать его не для счастья, а приготавливать к труду жизни. Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни. Воспитание должно развить разум человека и дать ему известный объём сведений, но должно зажечь в нём жажду серьёзного труда, без которой жизнь его не сможет быть

ни достойной, ни счастливой». Соотнося личность и общество, Ушинский утверждал: «Человек вносит в общество свою самостоятельную мысль, усиливая её всем тем, что даёт ему общество, так что душевная деятельность человека удваивается... Правильно развитой человек именно и будет находиться в таком истинном отношении к обществу: он не утратит в нём своей самостоятельности, но и не оторвётся от него своей самостоятельностью... Дело же воспитания состоит именно в том, чтобы воспитать такого человека, который вошёл бы самостоятельной единицей в цифру общества».

Развернувшиеся в России в начале 1860-х гг. «великие реформы» существенно повлияли на нравственный климат в обществе и сделали возможной частичную реализацию передовых общественно-педагогических идей. На основании предложений Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского Учёный комитет подготовил три проекта (1860, 1862, 1864 гг.), которые легли в основу устава средних школ, обеспечивавшего общедоступность и бессословность обучения. Реформы 1860-х гг. создали прецедент образовательной системы, альтернативной государственной, — возникла земская школа, создававшаяся общественной инициативой.

Именно земская школа последовательно реализовала принцип народности на практике и в процессе развития превратилась в основной тип подлинно народной школы. Цель воспитания и образования в школах этого типа состояла в том, чтобы сделать личность общественно полезной. Возвышаясь по своему воспитательно-образовательному уровню над местным социумом, земская школа

оказывала на его культурное развитие громадное положительное влияние. Из земской школы шли импульсы здорового образа жизни, общей культуры, разумного и полезного досуга, новых знаний в области хозяйственной деятельности. Такая школа, писал в 1873 г. петербургский журнал «Гражданин», «рано или поздно должна сокрушить кабака, потому что школа даёт крестьянину возможность с большею пользой употребить своё время и открывает ему интерес более сильный, нежели одурение от спиртных напитков». Земская школа обеспечивала использование своих материальных и педагогических ресурсов для решения местных социальных проблем, предоставляла возможность окрестным жителям стать её партнёрами в деле образования и культурного обустройства жизни. Именно земству принадлежит первенство в организации внешкольного образования, ставшего впоследствии особым направлением социально-педагогической практики.

В пореформенные годы российская общественно-педагогическая мысль, обогащаемая школьной практикой земства, развивалась преимущественно в русле взглядов Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского. Автор «Чтения о воспитании» (1865 г.) и «Курса общей педагогики» (1869 г.), философ, психолог и педагог П.Д. Юркевич на первое место среди всех субъектов воспитания ставил естественную среду обитания ребёнка — семью. Нравственная атмосфера в семье, воспитанность и образованность родителей, их здоровье, социальное положение — всё это оказывает влияние на становление личности ребёнка. Юркевич понимал воспитание как

«занятие практическое, состоящее из действий и противодействий, из борьбы и сопротивления; оно не только обучает воспитанника тому, каким он должен быть, но и делает его таким; оно есть сила, совершающая ломку, перестройку, образование и преобразование во внутренней жизни воспитанника» (8, с. 199).

Семья воспитывает ещё совсем незрелую как в нравственном, так и умственном отношениях личность, отличающуюся слабым характером, мелкими добродетелями и приспособленчеством, — замечал критик и публицист Н.В. Щелгунов. Только школа, полагал он, открывает юноше возможность думать и чувствовать в более широком масштабе, что вместе с товарищеской солидарностью поможет ему освободиться от ошибок домашнего эгоистического мировоззрения. Сущность школьного воспитания, по Щелгунову, состоит «в известном устранении в детях импульсов эгоистических инстинктов и создании привычки импульсов социальных». Главное — «задержать первые и постоянным рядом упражнений воспитать привычку ко вторым», — подчёркивал он.

Опровергал бытовавшее мнение, будто школа берёт на себя функции обучения, а семья — воспитания, историк В.О. Ключевский. «Семья и школа не сожительницы и не соперницы, это соседки и сотрудницы, — писал он в статье «Два воспитания». — Школа не может заменить семью, как и семья не может обойтись без школы. У той и другой своё особое воспитательное дело». Семья развивает задатки и способности ребёнка, учитывая его индивидуальные особенности, школа выраба-

тывает умения общего типа, ориентирует на общепринятые нормы и правила, способствует формированию навыка работать в группе. Однако школьному учителю сложно одновременно и обучать, и воспитывать. «Школьный наставник в каждой из сорока устремлённых на него пар детских глаз не может уловить того уголка зрения, под которым она привыкает смотреть на людей и вещи, это могут подкараулить только отец и мать» (10, с. 27).

Расширение со второй половины XIX в. сети начальных школ на селе сопровождалось развитием общественно-педагогической мысли, обусловленной своеобразием сельского образовательно-воспитательного пространства. Фактор «народности» сельской школы исследовал учёный-педагог В.И. Водозовов. «И содержание, и форма науки, назначенной для сельских школ, должны быть указаны самой жизнью и характером народа, — писал он. — Общеобразовательный элемент тут тесно связывается с местным и народным; педагогическое правило начинать с известного и близкого нигде не имеет такого строгого применения».

Воспитательные начала народной педагогики и уклада сельской жизни, органично сочетающего влияние семьи, общины и православия, — суть концепции сельской школы, выдвигавшейся педагогом-подвижником С.А. Рачинским. В открытых им школах «интернатного типа» закладывались основы целостного и гармоничного мировосприятия, базирующегося на христианских ценностях. Обобщая практику этих школ, Рачинский писал: «Девять десятых из учеников наших сельских школ

не ходят в школу, а живут в ней. Это исключительное положение имеет громадное влияние на всю постановку нашего школьного дела... Оно, по силе вещей, превращает сельскую школу из учебного заведения в воспитательное. Школа захватывает всю жизнь ребёнка и становится великой силой, налагающей на него неизгладимую печать» (12, с. 49). «Великим, не оценённым ещё благодеянием» называл Рачинский овладение крестьянскими детьми доступными им трудовыми навыками именно через школу.

Устроитель более сотни сельских школ земский деятель и педагог Н.А. Корф развивал идею «воспитывающего обучения». «Школа должна не только обучать, но и воспитывать, — утверждал он. — Самое обучение, если только оно ведётся толково,.. имеет огромное воспитательное значение. Так, например, школа целым рядом упражнений, доступных нам по времени и по силам учащихся, развивает в детях наблюдательность; занятия без учителя и самое преподавание его прививает самостоятельность ученику; привычка соблюдать величайший порядок во всём, что окружает ученика в школе, перенесённая на его хозяйство и домашний быт, даст самые лучшие плоды; надлежащая школьная дисциплина, согревая сердце ребёнка лаской и дружеским обращением и развивая его чувство, воспитывает, в то же время, в нём волю, уважение к другим, уважение к закону и чувство собственного достоинства».

Всякое обучение непременно обладает воспитывающей силой, воспитывающее влияние присуще обучению и не может быть оторвано от него, полагал, в свою оче-

редь, видный популяризатор педагогики Н.Ф. Бунаков. Следуя идеям Ушинского, он тесно связывал вопросы воспитания с особенностями родного края, для чего воспитателю необходимо изучать окрестности, где он живёт, познавая основы наук на конкретных примерах окружающей жизни.

Один из основателей первого Педагогического общества в России и первый его председатель П.Г. Редкин особо ратовал за самовоспитание. Это, по его убеждению, позволяет дополнить процесс воспитания, помогает сделать его более активным и действенным. Он писал: «Старайтесь воспитывать так, чтобы ваш воспитанник не имел со временем нужды в вашем воспитании, т. е. чтобы он постепенно всё более и более приобрёл способность быть собственным своим воспитателем... Возможно совершенное, т. е. условно оконченное, воспитание — вот цель педагогики! Без такой цели необходимое требование и науки, и жизни человеческой — стремиться постоянно к совершенству — невыполнимо».

«Воспитывайте человека, а не чиновника», — советовал видный педагог-практик В.Я. Стоюнин. «Воспитать человека — значит развить его природные способности, пробудить в нём сознательную мысль, привить ему нравственные и гражданские идеалы» (17, с. 86). Только на таких принципах воспитания, убеждал педагог, может правильно жить и развиваться школа. А школа — «не что иное, как известный период жизни несовершеннолетнего человека, которому потом предстоит сделаться гражданином своей земли и принять на себя обязанности по отношению к граждан-

скому обществу и государству. Из этого периода жизни он переходит в другой, когда должен примкнуть к общей деятельности, найти себе место по силам в общественной жизни, сам отвечать за свои поступки и сам отстаивать право на жизнь, сам вносить долю добра в общую кассу...»

Особых позиций в вопросах воспитания долгое время придерживался писатель Л.Н. Толстой, предлагавший создавать новую школу «не для народа, а из народа». В качестве её ценностных основ он выдвигал «право свободного развития каждой личности». Толстой исходил из того, что основное зло в постановке образования — его принудительность. Школа и образование, утверждал он, должны быть совсем свободными, а весь их строй обязан определяться желанием учащихся, так как «только свобода выбора со стороны учащихся того, чему и как учить, может быть основой всякого обучения». В соответствии с таким подходом воспитательные задачи устранялись из школы, ибо воспитание, как считал Толстой, — умышленное формирование людей по известным образцам, а целью школы должна быть исключительно передача сведений и знаний, без вмешательства в нравственную сферу. Однако позднее писатель признался в своём ошибочном разделении понятий «образование» и «воспитание»: «То разделение, которое я в своих педагогических статьях делал между воспитанием и образованием, искусственно. Нельзя воспитывать, не передавая знания; всякое же знание действует воспитательно».

Проблемы подготовки личности к жизни в обществе занимали

Сергей Хижняков
Отечественные мыслители
о воспитании детей

представителей разных областей знания. Учёный-психолог Н.Я. Грот писал: «В каждой семье дети воспитываются и ведутся различно: одним предоставляется полная свобода и ожидаются благие последствия от абсолютного несдерживания и непротиводействия естественным инстинктам и желаниям; других детей, наоборот, ведут на помочах чуть не до периода полной зрелости... Глядя друг на друга, эти дети теряют веру в непререкаемый авторитет своих воспитателей, и в обоих случаях их духовное развитие оказывается предоставленным случаю: капризу и темпераменту окружающих лиц. В школе различные педагоги воспитывают и обучают их тоже совершенно различно: одни действуют мерами строгости, а иногда и насилия, другие — мерами поощрения и даже заискивания, и сравнение таких противоречивых приёмов как в воспитании воли, так и в образовании ума поселяет в душе ребёнка преждевременные недоумения. В жизни неокрепшая и несформировавшаяся личность разрывается самыми разнородными и непримиримыми влияниями и теориями, господствующими среди окружающего общества».

Сформировать личность только школьным воспитанием не представляется возможным, утверждал земский деятель и педагог М.Р. Завадский. Тем более, что школа принимает первоклассника, уже первично воспитанного микросредой семьи, двора и улицы по месту жительства. «Забываясь обустройством школы, невольно приходится наталкиваться на вопрос о нравственном уровне семьи, — писал Завадский в издававшемся в Елисаветграде «Педагогическом вестнике» (1883 г.). — В семье ребёнок получает свои привычки, свои инстинктивные воззрения честности, правдивости, законности и пр. Если семья даст всё это в извращённом, противообщественном смысле, то школа будет изнемождена в непосильной работе исправить и облагородить эти инстинкты и привычки».

Проблемы дошкольного воспитания становились предметом дискуссий на страницах педагогических изданий, выдвигались концепции «разумного свободного воспитания», «медико-педагогические» и другие. Одной из первых в России вопросы дошкольного воспитания исследовала врач, педагог, психолог и физиолог М.М. Манасейна. В её разработках сделаны глубокие выводы: воспитание — это наука, причём самая важная и самая сложная; «механизм воспитания» должен обрести научный характер; дробить воспитание на физическое, нравственное и умственное — бессмысленно, поскольку все эти стороны связаны настолько тесно, что одна сторона невозможна без другой.

Многие стороны развития, формирования и воспитания детской души получили отражение в творчестве великого писателя Ф.М. Достоевского. Он считал необходимым воздействовать, в первую очередь, на чувства ребёнка, ибо только через такое воздействие возможно сформировать положительные и устранить отрицательные качества личности. Писатель подметил в своём творчестве некоторые типы современной ему семьи: «случайное семейство» — т.е. семья, в которой отсутствует общая идея, «ленивая семья», где родители, не умея сами воспитывать детей, нанимают наставника

и как бы «откупаются» от своих чад. Такое воспитание, по убеждению Достоевского, в дальнейшем может вызвать внутренний кризис личности.

Свято верил в силу воспитания великий писатель — А.П. Чехов. В споре с известным зоологом В.А. Вагнером он утверждал, что воспитание сильнее наследственности, что воспитанием мы можем победить даже дегенеративные качества человеческой психики. В одном из писем к брату Николаю Чехов перечисляет набор условий, которым, по его убеждению, должно соответствовать правильное воспитание. Среди них — уважение к человеческой личности, умение сострадать, прощать, быть правдивым, чистосердечным, сдержанным. «Чтобы воспитаться и не стоять ниже уровня среды, в которую попал, недостаточно прочесть только Пикквика и вызвать монолог из Фауста», — заключает Чехов.

Определение влияющих на личность факторов внешней среды, утверждение принципов воспитывающего обучения, расширение вопросов педагогики семьи, соотношения публичного и семейного воспитания, постановка проблем дошкольного воспитания и внешкольного образования — таковы основные итоги развития социально-педагогических идей второй половины XIX века. Недоставало, однако, более глубоких теоретических обобщений, на что указывал на исходе века философ В.В. Розанов. «Мы имеем вообще педагогику как теорию некоторого ремесла ли, искусства ли (внедрять данную тему в данную душу), — писал он. — Но мы не имеем и не имели того, что можно было бы назвать филосо-

фией воспитания и образования, т.е. обсуждения самого образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов... Забыта именно философия воспитания; не приняты во внимание, так сказать, геологические пласты, коих поверхностную плёнку «назема» мы безуспешно пашем».

Эти «пласты», из которых постепенно выростала новая наука — социальная педагогика, — будут вскрыты и осмыслены теоретически уже в следующем, XX столетии.

Литература

1. *Пирогов Н.И.* Избр. пед. соч. М., Изд-во АПН РСФСР, 1952.
2. *Чернышевский Н.Г.* Избранные педагогические высказывания. М., 1940.
3. *Добролюбов Н.А.* О значении авторитета в воспитании. Полн. собр. соч., т. 3 М., 1956;
4. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения Н.И. Пирогова. Собр. соч., т. 3. М.-Л., 1948.
5. *Ушинский К.Д.* Избр. пед. соч. М., 1953.
6. *Ушинский К.Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении // Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. М., 2002.
7. *Ушинский К.Д.* Предисловие к статье «Человек как предмет воспитания» // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / Под ред. Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. Т. 1. М., Педагогика, 1974.
8. *Юркевич П.Д.* Курс общей педагогики. М., 1869.
9. *Щелгунов Н.В.* Основы рационального воспитания // «Дело», 1871, № 8.

10. *Ключевский В.О.* Два воспитания. Соч. в 9 т. Т. 9. М., 1991.
11. *Водовозов В.И.* Избранные педагогические сочинения. М., АПН РСФСР, 1953.
12. *Рачинский С.А.* Сб. Сельская школа. Изд.6. СПб, 1910.
13. «Русская начальная школа». Изд. 2-е, 1870 г.// «Хрестоматия по истории педагогики». Под ред. С.А. Каменева, сост. Н.А. Желваков, М., 1936.
14. *Бунаков Н.Ф.* Избранные педагогические сочинения. М., АПН РСФСР, 1953.
15. Цит. по: *Водовозов В.И.* Избр. пед. соч. М., Педагогика, 1986.
16. *Стоюнин В.Я.* Новая программа Журнала Министерства народного просвещения // Воспитание. 1860. Т. 8, № 12.
17. *Стоюнин В.Я.* Педагогические сочинения. СПб, 1911.
18. *Стоюнин В.Я.* Педагогические сочинения. М., 1956.
19. *Толстой Л.Н.* Сборник статей. М., Учпедгиз, 1955.
20. *Толстой Л.Н.* Полное собрание сочинений. М., Сытин, 1913. Т. 4.
21. *Грот Н.Я.* О научном значении пессимизма и оптимизма как мировоззрений. Одесса, 1884.
22. *Чехов А.П.* Собр. соч. Т. XI. Письма 1877–1892. М., 1956.
23. *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. М., 1990.