

Вопросы воспитания в отечественной педагогике второй половины XIX - начала XX в.

С.А. Минюкова (с)

Манифест, подписанный Александром II 19 февраля 1861 г., и последующие реформы (особенно земско-административная) открыли дорогу в создании новой школы. Если до этого времени государство было почти безраздельным властелином школьного образования, то теперь под влиянием общественно-педагогического движения стал складываться тип школы, отвергавшей сословно-прикладной характер учебных заведений. Основателями таких школ становились педагоги, учащаяся молодежь, офицеры.

Так, в Василеостровском училище, основанном Ф.Ф.Резенером, насчитывалось до 40 детей из самых бедных, часто "дурных" семей, но: "...за все 6-летнее существование, несмотря на полное отсутствие наказаний и даже принудительности к учению, почти совсем не совершалось никаких школьных проступков, а ленивые и малоуспешные считались единицами" (Острогорский В. П. Из истории моего учительства. СПб., 1895. С. 155).

"Новые люди" в педагогике, стремясь изменить взгляды общества на воспитание, вносили новые принципы и идеалы в мировоззрение современников. "Все вдруг... бросились учиться и учить других, начали думать, читать, высказывать вслух свои мысли, требовать от всех и для всех широкой общественной деятельности, просвещения всех классов общества без различия пола, сословия, материального достатка" (Водовозова Е. Умственное и нравственное воспитание детей. СПб., 1891. С. 2).

В июле 1856 г. в журнале "Морской сборник" была опубликована ставшая программной статья Н.И.Пирогова "Вопросы жизни", в которой он выдвигал на первое место "общечеловеческое образование" и ставил задачу воспитания человека, проникнутого высокими нравственными убеждениями.

Именно начало 60-х гг. XIX в. связано с требованиями гуманности, свободы и самостоятельности мысли, с призывами к сочувственному отношению к простому народу. Общественная деятельность в сочетании с общественной нравственностью ценилась превыше всего. Молодежь, особенно разночинная, признавала первой заповедью служение обществу. Утилитаризм вытеснял сословные представления об изяществе, эlegantности, эстетике. Возросло стремление разночинной молодежи к овладению естественными науками, медициной, журналистикой, усилилась тяга к самообразованию. С годами она не ослабевала, напротив, приобретала жизненную необходимость в условиях ограниченной возможности для большинства получить гимназическое, особенно университетское образование.

В этот период существенно увеличилось число детских и юношеских изданий и педагогических журналов. Так, во второй половине 60-х гг. начал издаваться

педагогический журнал по дошкольному воспитанию - "Детский сад" (позднее в нем печатались и статьи по общим вопросам воспитания). В 1877 г. впервые увидел свет журнал "Воспитание и обучение", основанный М.К.Цебриковой.

К этому же периоду следует отнести "всплеск" отечественной педагогической мысли. П.Ф.Каптерев, анализируя развитие теоретической педагогики в пореформенный период, отмечал, что старые принципы с остатками разных частных приемов и воззрений дореформенного времени соединялись с новыми идеями, с новой педагогикой. Отметим, что в отечественной теории педагогики указанного периода отсутствовало единое мнение относительно того, что такое принципы воспитания, сколько их должно быть, какова их функция в практической работе. И здесь взоры теоретиков педагогики были устремлены на Запад. Так, в Германии воспитание трактовалось как гармоническое и равномерное развитие человеческих сил, воспитание прежде всего личности, в которой не национальное, не конфессиональное, а человеческое стоит на первом месте.

Примерно в том же ключе принцип развития излагался в отечественном "Журнале для воспитания".

Развивать, говорилось в журнале, - значит обращаться с ребенком сообразно его природе. Каждый носит общее имя человека, но личность его уникальна, ему нет, не было и не будет подобного. Поэтому "не воспитывайте по общепринятой, неизменной мерке; дети не должны выходить из воспитательного заведения, как дюжинный товар из завода. Развивайте индивидуальные способности каждого, но не забывайте общечеловеческих свойств; уважайте врожденные силы ребенка, а не уничтожайте их, и ведите дитя так, чтобы оно проникалось нравственностью божественного и человеческого мира, а не противопоставляло ему свое самолюбивое я. Развитие и обособление (индивидуализация) - в этих двух понятиях заключается вся тайна воспитателя, на них единственно основана истинная метода естественного воспитания" (Чумиков А. На прощание // Журнал для воспитания. СПб., 1859. Т. 6. С. 18).

Определению педагогического идеала посвятил в 1863 г ряд статей журнал "Учитель". Опираясь на сочинения А.Дистервега, редакция пришла к выводу, что высший принцип воспитания аксиоматичен по своей природе и не нуждается в каких-либо доказательствах. Иными словами, на первое место выдвигался принцип естественности воспитания, задача которого состоит в осознании человеком природы своей личности.

Критикуя подобные взгляды, П.Ф.Каптерев вслед за К.Д.Ушинским писал: "Люди, как будто бы только общечеловеки, мужчины и женщины, личности, но не русские, немцы, англичане; есть, как будто бы, только естественные различия между людьми, но не народные и социальные... Последние во всяком случае не выдвинуты. Такой идеал, такие взгляды пришлись юной русской педагогии по душе. Они открывали широкую дверь всяким педагогическим заимствованиям у иностранцев, особенно у немцев, и заимствования начались самую широкою рекою... русские педагоги толпами устремились к немцам самолично учиться педагогии, чтобы самим все видеть, высмотреть и привести на родину последнее слово педагогической немецкой науки; ... усвоились немецкие методы преподавания по грамоте, письму, арифметике, географии и всем другим предметам; переводились немецкие книги и статьи по различным отделам педагогической науки" (Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели. СПб., 1914. С. 28-29).

Но в то же время П.Ф.Каптерев отмечал, что было бы совершенно несправедливо видеть в заимствовании педагогических идей лишь недостатки и смешные стороны. По его мнению, та же немецкая педагогика сыграла свою роль в истории российского просвещения, переживавшего трудный период становления.

Вместе с тем отечественные педагоги не раз высказывались о необходимости более глубокого научного осмысления существующих проблем. Так, В. П. Вахтеров писал: "Все наши методы и приемы обучения и воспитания носят характер случайности. Это какие-то клочки и отрывки, которые еще предстоит связать во что-то единое и целое. Словно кто-то разорвал педагогику на отдельные мелкие части" (Основы новой педагогики. М., 1913. С. 8).

стр. 94

По его мнению, главная проблема российской педагогики состояла в выработке общей системы взглядов, идей, принципов в деле строительства школы. Исходя из своего опыта, В. П. Вахтеров пришел к убеждению, что все отдельные элементы, методы, приемы, цели, системы, программы педагогики удобнее всего объединяются идеей развития. Эту точку зрения разделяли и другие российские ученые. Сторонник христианской педагогики П.Д.Юркевич отмечал, что принцип развития предполагает равномерное развитие всех сил воспитанника. При этом "каждая из сил должна быть развиваема до такой степени совершенства, на которой она соответствует целостной идее человеческого назначения" (Курс общей педагогики. М., 1869. С. 30).

П.П.Блонский первостепенное значение придавал задаче развития в человеке способности к умственному самообразованию, нравственному самоопределению и только затем выработке характера и развитию сильной воли, необходимых для социальной жизни.

Но были и такие, чьи позиции не совпадали с мнениями вышеупомянутых авторов. Так, К.Д.Ушинский считал, что общечеловеческой теории воспитания быть не может, так как она создается только на национальной почве. У каждого народа должно быть свое национальное образование, не заимствованное у других, а созданное с учетом национального педагогического опыта. Исходя из того что народность должна быть основой воспитания, К.Д.Ушинский писал, что педагог "должен совершенно ясно понимать, что у каждого народа должна быть и есть своя особенная национальная система воспитания, которую нельзя заимствовать у другого народа. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана" (О народности в общественном воспитании // Журнал для воспитания. СПб., 1857. Т. 2. С. 106).

В сущности, здесь можно говорить о двух неантагонистических подходах к выработке системы воспитания. Сам принцип народности не исключает принципа развития, так же как и последний, характеризующийся высокой степенью обобщения, не отрицает тезиса К.Д.Ушинского. Иными словами, речь может идти о разумном сочетании национального с общемировым.

Принцип свободы в развитии в понимании В.П.Вахтерова звучит как разумно организованная необходимость: "развиваться - значит учиться подчинять низшие побуждения высшим, сделав их центром, вокруг которого располагаются все остальные, - это значит держать себя в руках, не позволять себе переходить границ, указываемых совестью, освобождать себя... от деспотизма своих низших страстей и прихотей. В этом

случае свобода будет истинною основой и необходимым условием развития" (Основы новой педагогики. С. 153).

Представители теории свободного воспитания, получившей широкую известность в России начала XX в. (и особенно после 1905 г.), вкладывали несколько иной смысл в понятие "свобода". Так, К.Н.Вентцель считал, что принцип свободы должен стать базовым в "педагогике будущего". И задача воспитателя состоит не в объявлении ребенка свободным, а в том, чтобы помочь ему в действительности стать таковым. В представлении К.Н.Вентцеля ни ребенок не должен подчиняться воспитателю, ни воспитатель - ребенку. Только при таких условиях воля каждого может достичь полноты своего проявления как в сфере постановки целей, так и в области их осуществления. Ребенок и воспитатель представляются здесь двумя равноправными субъектами, между которыми устанавливается связь, которую можно назвать воспитывающим общением.

Л.Н.Толстой также считал, что принцип свободы в развитии должен быть положен в основу воспитания и образования. Свободное воспитание будет содействовать развитию природных задатков ребенка и поможет ему самостоятельно выработать нравственные убеждения.

Он подчеркивал: "Свобода не может быть дана человеку человеком. Каждый человек только сам может освободить себя" (Свобода. М., 1909. С. 20). По мнению Л.Н.Толстого, свобода в воспитании предполагает тактичность школы в формировании убеждений и характера учеников. Причем свобода не должна лишать учителя

стр. 95

права на воспитательное влияние. Необходимо только поставить дело таким образом, чтобы учащиеся вырабатывали взгляды и убеждения без принуждения учителя.

"Мне представляется так, - писал Л.Н.Толстой, - преподаватели для себя распределяют часы, но ученики вольны приходить или нет. Как ни странно это кажется нам, так уродливо поставившим образование, полная свобода обучения, то есть чтобы ученик, ученица сами приходили учиться, когда хотят, есть *conditio sine qua* поп всякого плодотворного обучения... Только при полной свободе можно вести лучших учеников до тех пределов, до которых они могут прийти, а не задерживать их ради слабых... Только при свободе можно избежать обычного явления: вызывания отвращения к предметам, которые в свое время и свободно были бы любимы. Только при свободе возможно узнать, к какой специальности ученик имеет склонность, только свобода не нарушает воспитательного влияния" (Пед. соч. М., 1948. С. 365-366).

Религиозный деятель, философ Д.И.Введенский, много лет отдавший школе, относился к теории свободного воспитания однозначно отрицательно: "Что бы ни говорили, но ребенок никогда не может быть свободным в полном значении этого слова. И если мы предоставим его свободному саморазвитию, если мы, взрослые и родители, будем истолкователями его чувств, то он сам осудит свою свободу... Он подойдет к любящему сердцу и скажет "что бы мне поделаться", "во что бы поиграть", "с кем бы порезвиться"? И это сердце, откликнувшись, подчинит себе ребенка, который полюбит своего "поработителя", будет с ним делить свое горе и радость, призовет его в свои руководители" (За счастье детей. СПб., 1907. С. 333).

Принцип необходимости учета возрастных особенностей ребенка не вызывал разногласий среди педагогов, как практиков, так и теоретиков. Более того, возрастной принцип у

педологов стал основанием для оригинальной периодизации детского развития. За основу при составлении классификации детского возраста был взят такой яркий признак, как дентиция, позволяющий детство разделить на младенчество, время молочных зубов и детство постоянных зубов. Соответственно с взрослением ребенка изменялись цели, задачи и средства воспитания.

На наш взгляд, представители педологического направления несколько преувеличили значение этого принципа, играющего свою роль в деле воспитания подрастающих поколений. Н.И.Пирогов писал в свое время, что если "душу умалишенных изучают, как же не изучать детской души. Детская душа - храм, надо ее изучать со вниманием" (цит. по: Румянцев Н.Е. Н.И.Пирогов. Его взгляды на природу детей и задачи воспитания. СПб., 1910. С. 13).

Однако с принципом косвенного воздействия в деле воспитания все обстояло по-другому. Как подчеркивал В.П.Вахтеров, воспитатель не должен навязывать детям этических догм, его задача - создавать такую среду, в которой дети сами в общих играх, затеях, работах, увлечениях, в столкновении интересов, самолюбий учатся жить в обществе, устанавливать элементарные правила общежития.

По представлению же педологов, среда должна быть организована так, чтобы она вызывала лишь желательные реакции у ребенка, т.е. развитие только врожденных свойств.

Своеобразно понимание данного принципа и у Л.Н.Толстого. Решительно отвергая телесные наказания детей, он считал, что главное в педагогической работе заключается не в придумывании наказаний, а в развитии сознательности детей, в воспитании у них искренности, честности и правдивости через новую систему школьной работы, устраняющую возможность плохого поведения. Размышляя в духе Ж.-Ж.Руссо, он писал, что "надо заставлять детей делать такие дела, невыгода неисполнения которых тотчас же для них была бы чувствительна, например: не вычищено гуляльное платье, обувь - нельзя выходить, или не принесена вода, не вымыта посуда - и негде напиться" (Избранные мысли о воспитании и образовании. М., 1909. С. 63).

Свой взгляд на эту проблему был и у С.А.Рачинского. "Всякое искусственное насилие, - писал он, - не может принести действительной пользы в воспитании... Единственно нравственный способ ограничения

стр. 96

личности есть самоограничение, и ему нужно учить детей для их блага и блага общества" (Современная летопись // Русский вестник. 1857. Кн. II. С. 56).

О подобной альтернативе принципу косвенного воздействия в деле воспитания высказывался и К.Н.Венцель. В его понимании - это принцип предупреждения, который теснейшим образом связан с принципом свободы в деле воспитания. По его мнению, в ребенке "надо как можно раньше пробуждать... сознание прав окружающих его людей (детей и взрослых) и сознание тех вредных последствий, которые те или другие его поступки могут иметь для его жизни, здоровья и развития. Надо предупреждать коллизии между его волею и законною волею других" (Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании // Вестник воспитания. 1909. N 3. С. 31).

Безусловный интерес в педагогическом сообществе вызывал предложенный В.П.Вахтеровым принцип "школа для ребенка", заключающийся в том, что школа должна служить не для каких-либо политических, социальных, сословных, конфессиональных или иных учреждений, организаций, партий, а существовать только для ребенка, для его нормального развития. "Учителя - это не слуги того или иного учреждения, - писал он, - не исполнители тех или других догм, данных извне, а защитники прав ребенка на нормальное развитие его в физическом, умственном и нравственном отношениях" (Основы новой педагогики. С. 578).

Это положение было развито представителем педологического направления Н.Е.Румянцевым, который считал, что современная школа старается приспособить силы учащихся к традиционным методам и программам, в то время как она должна быть "педоцентричной, такой, в которой все для ребенка и все исходит из понимания детской природы. Поэтому учителю необходимо прежде всего изучить психофизическую природу учащихся и законы развития ребенка" (Двадцать лекций по педагогической психологии для народных учителей. М., 1913. С. 57).

Своеобразна позиция у теоретиков свободного воспитания, строивших идеалистические планы будущего. Так, К.Н.Вентцель писал: "Если все семьи станут воплощать в себе идеальные начала жизни, если все общество станет воплощением идеалов свободы и братства, если все человечество станет идеальным, совершенным человечеством, тогда... где бы ребенок ни был, он везде найдет нормальные, здоровые условия для своего цельного, гармонического развития, для развития своей индивидуальности и своей личности до пределов возможного. Тогда жизнь и школа сольются в одно целое. Школа перестанет существовать отдельно от жизни. Истинная, идеальная жизнь, которая была бы тогда достигнута, стала бы тогда и истинною школою, школою совершенной, гармонической жизни" (Новые пути воспитания и образования детей. М., 1923. С. 71).

Именно в их среде сформировалась идея создания международных союзов родителей для борьбы за "свободную школу", в которые входили бы представители всех классов общества и различных партий. Их деятельность должна была бы способствовать постепенному переустройству не только школы, но и всего общества на новых началах.

Под влиянием этих идей в 1905-1907 гг. начали создаваться родительские клубы, ставившие своей целью содействие сближению семьи и школы, педагогическому просвещению родителей.

Как видим, принцип "школа для ребенка" претерпел ряд изменений и трактовался по-разному, в зависимости от системы взглядов, которой придерживался педагог.

Подводя итоги, отметим: во второй половине XIX - начале XX в. были сделаны попытки подвести теорию воспитания к одной базовой руководящей идее, которая объединила бы разрозненные действия педагогов и стала бы стержнем всей педагогической деятельности. Свой вклад в разрешение проблемы внесли В.П.Вахтеров, обосновавший принцип развития, К.Д.Ушинский (народности), П.П.Блонский (возрастной принцип). И сегодня, обращаясь к опыту прошлого, надо находить все то ценное, что было в теории воспитания, обогащать его новыми знаниями для использования в практике воспитательной деятельности.