



Воспитание: могучая ли это сила?

Е. И. Сермяжко,
кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Могилёвского государственного университета им. А. А. Кулешова

Творческая визитка

В образовании более 50 лет. В молодые годы мне казалось, что знаю всё. Теперь кажется, что я ничего не знаю. Истина старая, но для меня опытом проверенная и доказанная.

Не знаю, педагогика наука или искусство? Если искусство, то зачем ей технологии (особенно и удивительно) — технологии воспитания?

Если педагогика — наука, то почему учителя-воспитатели в своей практической деятельности руководствуются не законами и закономерностями ею открытыми и выявленными, а чиновничьими инструкциями?

Верю лишь в могущество учителя-воспитателя и знаю, что интеллектуальный фон государства — главное богатство страны — зависит прежде всего от учителя-воспитателя.

Люблю я цветы луговые.
Люблю цветущие сады,
Люблю места мои родные,
Где жили прадеды, деды.
Люблю я лес и гомон птичий.
Люблю журчанье ручейка,

Люблю красивый стан девичий
И взгляд, и говор старика.
Люблю я всё, что есть в природе.
Люблю и радуюсь всему.
Люблю и споры о народе,
Я жизнь, гармонию люблю.



Проблема факторов развития личности одна из самых старых, но по-прежнему не решённых и относящихся к числу актуальных проблем философии, педагогики — всех наук о человеке.

«Воспитание есть величайшая и труднейшая проблема, которая может быть поставлена человеку» (И. Кант).

Все выдающиеся и известные педагоги были убеждены в том, что воспитание есть главнейший и решающий фактор развития человека. «Я твёрдо верю в могучую силу воспитания, — писал В. А. Сухомлинский, — в то, во что верили Н. К. Крупская, А. С. Макаренко и другие выдающиеся педагоги» [3, с. 19].

Есть ли основания для этой веры? Справедливо ли утверждение, что с помощью одного лишь воспитания можно сформировать настоящего человека и переделать мир: превратить его в мир добра и справедливости?

История проблемы

На протяжении веков вера в могучую силу воспитания, как и вера в Бога, не была всеобщей: одни не сомневались во всеобщности воспитания, другие верили в эту силу, но с оговорками, третьи вообще отрицали какую-либо роль воспитания в развитии личности и считали его не благом, а злом для личности, наибольшим насильем над ней.

Древнегреческий философ-материалист Демокрит (460–370 гг. до н. э.) учил, что «природа и воспитание подобны. А именно воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создаёт ему вторую природу» [5, с. 11]. Хорошими людьми, продолжал он далее, становятся больше от упражнений, чем от природы.

Платон (427–343 гг. до н. э.) и его ученик Аристотель (384–322 гг. до н. э.) тоже не отрицали могущество воспитания.

Но, во-первых, они вели речь и философствовали о воспитании детей господствующего класса, а во-вторых, сомневались в силе воспитания, не абсолютизировали его. О воспитании детей низших слоёв общества у древнегреческих философов можно найти лишь отдельные указания (низшие слои общества Платона и Аристотеля не интересовали). «Уже непосредственно с момента самого рождения, — писал Аристотель в “Политике”, — некоторые существа различаются в том отношении, что одни из них как бы предназначены к подчинению, другие — к властвованию...» И далее: «Власть над человеком более совершенна, чем власть над животным». Власть эта наиболее полно должна быть проявлена над варварами: «Ведь варвар и раб по природе своей понятия тождественные» [2, с. 240].

Аристотель верил в могущество природы, наследственности. «Как от человека рождается человек, а от животного — животное, так и от хороших родителей может произойти только хорошее потомство». Вместе с тем древнегреческий философ сомневался в правильности самой природы. «Природа, — утверждал он далее, — зачастую стремится к этому (хорошему. — Авт.), но достигнуть этого не может» [2, с. 242].

Учитель Аристотеля Платон больше, чем его ученик, верил в силу воспитания, но если ученик сомневался в могуществе природы, то учитель — в могуществе воспитания. «Мы считаем, — утверждал Платон, — человека кротким; да, если его счастливые природные свойства были развиты надлежащим образованием, он действительно становится кротким и в высшей степени ответственным. Но если человек воспитан недостаточно или нехорошо, то это наиболее дикое существо, какое только рождает земля» [2, с. 222].

Решающее значение имеет воспитание человека в его раннем детстве. «Начало — самое важное во всяком деле, в особенности для всего молодого и нежного, так как тогда главным образом оно формируется и на каждого налагается тот отпечаток, какой хочет наложить на него воспитатель» [2, с. 186].

Платон не сомневался в могуществе воспитания, но считал, что на пути его всецелия стоит сложная и многообразная душевная природа человека, без проникновения в

которую и без её знания невозможен успех в воспитательной деятельности.

Для более краткого изложения истории проблемы, нарушая хронологический порядок и последовательность, следует заметить, что выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский (1824–1870) полностью соглашался с мнением Платона, а также с точкой зрения западноевропейских философов Бэкона (1561–1626) и Декарта (1566–1650), утверждавших громадную силу преднамеренного воспитания и в её доказательство ссылавшихся на последствия иезуитского воспитания. «Стремления иезуитского воспитания, — писал Ушинский, — большей частью были дурны, но сила очевидна; не только человек до глубокой старости сохранял на себе следы того, что был когда-то, хотя бы только с самой ранней молодости, под ферулою отцов-иезуитов, но целые сословия народа, целые поколения людей до мозга костей своих проникались началами иезуитского воспитания. Недостаточно ли этого всем знакомого примера, чтобы убедиться, что сила воспитания может достигать ужасающих размеров и какие глубокие корни может пускать оно в душу человека? Если же иезуитское воспитание, противное человеческой природе, могло так глубоко внедряться в душу, а через неё и в жизнь человека, то не может ли ещё большею силою обладать то воспитание, которое будет соответствовать природе человека и его истинным потребностям» [6, с. 274–275].

Природа человека сложна, соглашается выдающийся педагог с Платоном. Теоретики педагогики и практические работники, воспитатели, если хотят воспитать человека во всех отношениях, должны знать антропологические науки: анатомию, физиологию человека, психологию, философию, логику, историю и даже географию, изучающую землю как жилище человека и человека как жильца земного шара [6, с. 277].

Точка зрения Платона и Ушинского кажется убедительной: воспитание может всё, но лишь при соблюдении следующих условий: 1) оно должно начинаться с момента рождения человека; 2) воспитатель должен иметь в виду сложную и многообразную природу человека; 3) воспитатель должен знать всё о нём вообще (все антропологические науки) и о воспитании в частности.

Белорусский мыслитель и просветитель С. Полоцкий (1629–1680) полностью соглашался с Платоном, который говорил о роли и значении воспитания человека с момента его рождения. «Премудрый Платон, — писал Полоцкий, — сравнивает юношеские сердца с воском, потому что, как воск принимает на себя оттиски разных печатей из-за своей мягкости, так и сердца юных легко принимают разные характеры вследствие мягкости сердца. Если кто-нибудь на том воске сделает отпечаток непорочного и незлобивого голубя, тот человек всегда будет непорочен и незлобив, как голубь» [1, с. 343].

Человек, подытоживает свои рассуждения белорусский мыслитель XVII в., есть «глиняный сосуд, до смерти хранит нрав, воспринятый в юности» [1, с. 344]. И поскольку всё начинается и определяется с детства, то главными воспитателями, с точки зрения Полоцкого, являются не педагоги, не школы, а родители. «Отец, — писал он, — должен быть как солнце, мать — как луна, тот как светило большее, а та как светило меньшее, чтобы хорошими примерами жизнь освещали, как светом, звёзды своих домов, то есть детей, чтобы они, как звёзды, сияли светом жизни» [1, с. 345].

Английский философ Д. Локк (1632–1704) не знал белорусского просветителя С. Полоцкого и не читал его труды, но примерно через двадцать лет после него (Полоцкого) «выдвинул» свою *tabula rasa* (чистую доску). Разница их воззрений заключается лишь в том, что если Полоцкий сравнивал душу ребёнка от рождения с воском, то Локк — с чистой доской, на которой воспитатель может начертать всё, что ему угодно. И не только в этом.

Д. Локк верил в могучую силу воспитания. В знаменитом труде «Мысли о воспитании» он писал, что люди, «обладающие столь крепкой и столь хорошо от природы сложенной конституцией — как физической так и духовной, — ... нуждаются лишь в небольшой помощи со стороны других, что одна сила их природной одаренности, от самой колыбели, влечёт их к прекрасному, что благодаря их счастливой природной организации они способны делать чудеса. Но примеры такого рода немногочисленны, и можно сказать..., что девять десятых тех людей, с которыми мы

встречаемся, являются тем, что они есть — добрыми или злыми, полезными и бесполезными — благодаря своему воспитанию» [5, с. 182].

Сторонником решающей роли воспитания в развитии человека был французский философ-материалист Гельвеций (1715–1771), которому принадлежат изречения «человек — продукт обстоятельств и воспитания», «воспитание всемогуще». В отличие от Локка, Гельвеций не отдавал даже десятой доли наследственному фактору. Он утверждал, что от природы все люди равны по своим умственным способностям, доброте и т. д. Развитие человека, его способностей, нравственных качеств зависит прежде всего от воспитания, а оно, в свою очередь, от социальной среды, социально-экономических отношений. Он считал, что при благоприятных социальных условиях воспитание может создавать даже гениев. В книге «О человеке, его умственных способностях и его воспитании», изданной посмертно в 1773 г., философ писал: «Люди, которые при свободном правительстве бывают обыкновенно искренними, честными, талантливыми и гуманными, при деспотическом правительстве становятся низкими, лживыми, подлыми, лишёнными таланта и мужества; это различие в их характере является плодом различия воспитания, получаемого ими при том или другом из этих правительств» [5, с. 255].

Французский философ-материалист Дидро (1713–1784) во многом соглашался со своим соотечественником. Как и Гельвеций, он высоко ценил роль воспитания в формировании личности и усовершенствовании социального строя, но не был склонен к таким категорическим утверждениям, как «воспитание может всё», «воспитание всемогуще». Теория о всемогуществе воспитания, по мнению Дидро, ложна «и в силу этого её никогда не удастся доказать вполне убедительным образом» [5, с. 267]. «Я не знаю теории, более утешительной для родителей и более удобной для учителей. Это её преимущество», — писал Дидро в своей полемической книге «Систематическое опровержение книги Гельвеция “Человек”» [5]. Далее следует длинная цитата, потому что автор заметок хочет сохранить стиль и аргументацию французского философа: «Но, я не знаю также теории, более безутешной для детей, которых счи-

тают одинаково пригодными ко всему; более способной наводнить общество тучей посредственностей и сбить в то же время с пути гения, который может хорошо выполнять только одну какую-нибудь вещь; не знаю теории, более опасной, ибо под влиянием её учителя, упорно и бесплодно обучая класс учеников вещам, к которым они не имеют природной склонности, выпускают их затем в свет, где те оказывается ни к чему не годными. Нельзя наделить борзую собаку тонким чувством, нельзя наделить быстротой, которая присуща борзой, легавую: чего бы вы ни делали, у последней остаётся её тонко развитое обоняние, а у первой быстрота её ног» [5].

В отличие от Гельвеция, Дидро признавал наличие у людей природных различий, особенностей и полагал, что они должны учитываться в процессе воспитания. «Воспитание значит всё», — утверждал Гельвеций. По мнению Дидро, лучше и правильнее будет сказать «воспитание значит много».

Как утверждали советские философы, педагоги и психологи, многовековую проблему факторов развития человека разрешили основоположники марксистской философии и научного коммунизма. Их учение в кратком изложении сводится к следующему: люди суть продукты обстоятельств и воспитания, и следовательно, суть продукты иных обстоятельств и изменившегося воспитания. Это учение они признали материалистическим, т. е. верным, но лишь отчасти: «...это учение, — писал Маркс в “Тезисах о Фейербахе”, — забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан». Оно «неизбежно... приходит к тому, что делит общество на две части, одна из которых возвышается над обществом» [5, с. 468].

Согласно учению Маркса и его последователей, воспитание не всемогуще, как это утверждал Гельвеций и другие защитники этого тезиса, что одни лишь воспитание и просвещение не могут переделать природу человека и общества, что человек не пассивный продукт обстоятельств. И они творят человека в такой же мере, как и человек — их. В дурно устроенном обществе, равно (одинаково) воздействующем на всех людей, невозможно найти истинных воспитателей.

Человек таков, каковы обстоятельства (в дурно устроенном обществе царят зло и

пороки, а в хорошо устроенном — добродетель), чтобы восторжествовала добродетель, необходимы хорошие воспитатели. Основоположники научного коммунизма видели выход в революционной практике, т. е. в радикальном, революционном переустройстве общества. Изменив революционным путём среду, человек получает возможность переделать и свою собственную природу, освободиться от пороков дурно устроенного капиталистического общества.

Марксистское учение о преобразующей природу человека революционной деятельности на практике было осуществлено в России в 1917 г. партией большевиков во главе с В. И. Лениным.

Семидесятилетний педагогический эксперимент

Разумеется, смена капитализма на социализм — процесс длительный, это лишь условие для преобразования природы человека: марксизм, как и все домарксистские учения, не отрицает большой роли воспитания в жизни человека и государства. Октябрьская революция 1917 г., поменяв революционным путём капитализм на социализм, установила новую, советскую власть, поставила перед собой задачу воспитать человека будущего коммунистического общества. Это был невиданный в истории педагогики эксперимент, длившийся в течение более 70 лет. Его инициатором и руководителем явилась коммунистическая партия. В её подчинении находились педагоги-теоретики, сосредоточенные в Академии педагогических наук СССР, в республиканских национальных научно-исследовательских институтах педагогики, на кафедрах педагогики и психологии педагогических институтов и университетов. Педагоги-теоретики разрабатывали теоретические основы педагогического эксперимента, писали книги, монографии, защищали кандидатские и докторские диссертации, разрабатывали методические рекомендации по организации коммунистического воспитания детей, молодёжи и взрослого населения страны. Непосредственную воспитательную работу осуществляли, руководствуясь указаниями компартии и методическими рекомендациями педагогов-учёных, педагоги-практики: учителя, воспитатели, преподаватели профес-

сиональных училищ, техникумов, а также общественные институты и организации — профсоюзы (школа коммунизма), первичные партийные и комсомольские организации и т. д.

В эксперименте приняли участие более 200 млн человек. По сути это был единственный в мире массовый лабораторный педагогический эксперимент, поскольку осуществлялся в специальных (социалистических) условиях, изолированных от капиталистического мира, отгороженных от него «железным занавесом»: советский человек был невыездным, он не должен был подвергаться негативным влияниям буржуазного воспитания и буржуазной среды.

Цель педагогического эксперимента заключалась в воспитании всесторонне развитой личности, сочетающей в себе духовное богатство, физическую красоту и нравственное совершенство; в воспитании строителя светлого коммунистического общества. Основные задачи эксперимента вытекают из марксистско-ленинского учения о воспитании и сводились к следующему:

1) *воспитание хорошо образованного человека.* Коммунистом, т. е. идеалом настоящего человека, учил Ленин, «стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые вырабатало человечество» [4, с. 66];

2) *воспитание человека в духе коммунистической морали.* Надо, «чтобы всё дело воспитания, образования и учения современной молодёжи было воспитанием в ней коммунистической морали» [4, с. 69]. В основе же коммунистической морали, «лежит борьба за укрепление и завершение коммунизма» [4, с. 418]. Нравственность, по Ленину, «это то, что служит разрушению старого эксплуататорского общества и объединению всех трудящихся вокруг пролетариата, создающего новое общество коммунистов» [4, с. 71];

3) *формирование материалистического, коммунистического мировоззрения.* Основа его — учение Маркса, потому что, утверждал продолжатель марксистского учения в своей знаменитой статье «Три источника и три составных части марксизма», «...оно всеильно и верно, полно и стройно, давая людям цельное миросозерцание, непримиримое ни с каким суеверием, ни с какой реакцией, ни с какой защитой буржуазного гнёта. Оно есть законный преемник луч-

шего, что создало человечество в XIX веке» [4, с. 369].

Марксистское, коммунистическое мировоззрение несовместимо с религиозным, ибо, согласно учению Маркса, «религия — это вздох угнетённой твари, сердце бессердечного мира, подобно тому как она — дух бездушных порядков. Религия есть опиум для народа» [4, с. 365];

4) *воспитание интернационалиста,* т. е. борца за освобождение пролетариата (трудового народа) всех стран от господства буржуазии, уничтожение капитализма, установление диктатуры пролетариата и построение коммунизма во всём мире. Политическим выражением интернационализма является марксистский призыв «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» «Интернациональное воспитание, — писала Н. К. Крупская, — должно быть повседневным делом... Им должна быть пронизана вся воспитательная работа» [4, с. 451];

5) *воспитание коллективиста.* Только в коллективе, утверждал Маркс, индивид получает все возможности для своего всестороннего развития, и только в нём возможна свобода личности. В соответствии с марксистским учением, Н. К. Крупская в начале становления советской школы и педагогического эксперимента по воспитанию нового человека (1923) писала: «Для жизни нужны не надорванные, а нормально развитые люди. Их может создать коллективная жизнь» [4, с. 546];

6) *воспитание коммунистического отношения к труду и общественной собственности.* «Мы будем работать, — писал Ленин в 1920 г., — чтобы внедрить в сознание, в привычку, в повседневный обиход масс правило: “все за одного и один за всех”, правило: “от каждого по возможностям, каждому по потребностям”, “чтобы вводить постепенно, но неуклонно коммунистическую дисциплину и коммунистический труд”» [4, с. 390]. Коммунистический труд, разъяснял Ленин, «есть бесплатный труд на пользу общества..., труд добровольный, труд вне нормы, труд, даваемый без расчёта на вознаграждение, без условия о вознаграждении, труд по привычке трудиться на общую пользу..., труд как потребность здорового организма» [4]. Он осознавал, что до широкого и действительно массового применения такого труда молодому социалистическому обществу «ещё очень и очень далеко».

Такова в самых общих чертах программа педагогического эксперимента, задуманного и осуществлённого на практике теоретиками научного коммунизма.

Анализируя его результаты, можно прийти к выводу, что эксперимент закончился успешно и доказал истинность учения о могуществе воспитания: новый (советский) человек действительно был создан. Разный, но типичный советский, он отличался следующими особенностями и качествами:

1) хорошей образованностью. Инициаторам и организаторам эксперимента удалось за короткий срок ликвидировать сплошную неграмотность населения, а затем одержать победу по такому важному показателю образованности, как эффективность и развитость общественного мозга, т.е. мозга, ориентированного на интеллектуальный труд, измеряемый КИМом (коэффициент интеллектуализации молодёжи) и КИНом (коэффициент интеллектуализации населения). К началу 60-х гг. XX в. СССР в мировой таблице ЮНЕСКО по этим показателям занимал соответственно 2-е и 3-е место в мире;

2) убеждённости в истинности марксистско-ленинского учения, в победе коммунизма во всём мире;

3) безбожием, верой в силу науки, научный прогресс;

4) убеждённости в превосходстве коммунистической морали над буржуазной в том, что она выражает интересы народа и является высшим этапом в развитии морали человечества; буржуазная же выражает интересы эксплуататоров, предпринимателей;

5) уважительным отношением ко всем народам независимо от цвета кожи и национальности, искренней поддержкой революционных и освободительных движений трудящихся всего мира, чувством гордости за свою принадлежность к великой и могучей стране, ведущей борьбу с капитализмом и защищающей интересы и права трудового народа;

6) коллективизмом, готовностью прийти на помощь другим людям, поступиться личными интересами в пользу своего первичного (трудового, учебного) коллектива, общественных интересов;

7) неприязнью к роскоши, личному обогащению, к мещанству; готовностью трудиться не только за материальное вознаграждение, но, если это необходимо, то и

бесплатно, на пользу всего общества (стахановцы, Герои Социалистического Труда, участники коммунистических субботников и т. д.).

Вышеперечисленные особенности и качества советского человека (список этот можно продолжать) свидетельствуют о том, что задачи педагогических экспериментов были решены. Не удалось достичь лишь главной цели эксперимента — воспитания всесторонне развитой личности. Объясняется это легко и просто: цель была сформулирована слишком общо, неконкретно. Всестороннее развитие личности — это не цель, а мечта, идеал всего человечества. Идеал же есть высшее совершенство, нечто такое, к чему надо стремиться, но достичь этого «нечто» невозможно. К идеалу следует отнести и построение коммунизма во всём мире, своеобразного царства небесного.

Труднее объяснить процесс быстротечного разрушения личности советского человека, который начался в период горбачёвской перестройки и завершился примерно через 3–4 года после развала СССР. Парадокс заключался в том, что распад и разрушение формировавшегося в течение 70 лет советского человека совершался стремительно, легко, для многих людей безболезненно. За какие-то 4–5 лет большинство граждан великой и могучей страны, в том числе ученики и преемники инициаторов педагогического эксперимента по воспитанию нового человека (коммунисты и, прежде всего, авангард компартии) отказались от самого научного и верного марксистско-ленинского учения, от социализма и коммунизма, атеизма и коллективизма, пролетарского интернационализма и советского патриотизма, коммунистической морали и коммунистического труда, словом, от коммунистического воспитания. В новых обстоятельствах, в условиях рыночных отношений и перехода от социализма к капитализму, советский человек добровольно, без протестов возвратился к своему досоветскому, доэкспериментальному периоду: органические и материальные потребности (в пище, жилище и пр.) вытеснили идеалы о коммунизме, братстве, дружбе народов и т. д.

В настоящее время советский человек является предметом для добрых и злых шуток, юмора и сатиры, а немногочисленные советские люди, не желающие расста-

ваться с коммунистической моралью и коммунистическим трудом и т. д., вызывают у молодого поколения жалость, сочувствие, сострадание, а иногда — презрение и резкий протест против их поучений о высоком назначении человека и смысле жизни.

Заклучение

Неудавшийся, по сути дела провалившийся, семидесятилетний педагогический эксперимент по воспитанию нового человека в революционным образом изменившихся обстоятельствах в СССР, позволяет сделать несколько общих и предположительных выводов:

1) видимо, ошибались философы и педагоги, которые относили воспитание к могучей и решающей силе развития человека и общества: все они преувеличивали этот фактор;

2) видимо, природу человека переделать невозможно, и попытка сделать это с помощью воспитания, хотя и заслуживает внимания, но, скорее всего, её следует отнести

к социальному и педагогическому авантюризму и насилию над человеком;

3) может быть, педагогический эксперимент был организован и проведён неправильно, не на строго научной основе, либо его непосредственные исполнители не владели в достаточной степени педагогическим искусством и мастерством;

4) возможно, что в изменённых в результате революционной практики обстоятельствах не всё было благополучно, не всё содействовало всестороннему развитию личности: власть не принадлежала народу, отсутствовали единство интересов личности и государства, демократия, гласность, свобода слова и т. д.;

5) видимо, 70 лет недостаточно для воспитания нового человека. Вполне вероятно, что для решения этой задачи необходимо несколько столетий.

Но кто после неудавшегося семидесятилетнего педагогического эксперимента попытается его возобновить, усовершенствовать и продолжить?

Список использованной литературы

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. — М. : Педагогика, 1985. — 363 с.
2. Жураковский, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. — М. : Учпедгиз, 1940. — 471 с.
3. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. — М. : Политиздат, 1985. — 270 с.
4. Хрестоматия по педагогике / сост. С. М. Полянский. — М. : Просвещение, 1967. — 715 с.
5. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. — М. : Просвещение, 1971. — 560 с.
6. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / сост. С. Ф. Егоров. — М. : Просвещение, 1974. — 527 с.

Мудрое слово

Всё в природе держится взаимно. Кто знает, — для того, чтобы человек мог сделать шаг к своему нравственному идеалу, не должен ли весь мир двигаться вместе с ним?

Ж. Гюйо