

# ПОНЯТИЯ ЗАКОНА, ПРИНЦИПА И ПРАВИЛА В ПЕДАГОГИКЕ (В ПОРЯДКЕ ПОСТАНОВКИ ВОПРОСА)<sup>1</sup>

П.Н.Груздев

Задача настоящей статьи — поставить на обсуждение некоторые вопросы научной терминологии. К ним относятся, прежде всего, понятия закона, принципа и правила, как основные категории педагогической науки. Указанные понятия в педагогической литературе трактуются самым различным образом. Они, то произвольно смешиваются одно с другим или отождествляются, то различаются формалистически, как неподвижные, изолированные, то в них видят высшую субстанцию всего сущего, то их сводят с неба на землю и рассматривают как вывод из наблюдений. Чаще всего эти понятия совсем не раскрываются, хотя ни один автор не обходится без этих терминов. Субъективизм и неопределенность этих понятий тормозят разрешение ряда проблем педагогики и содействуют отрыву педагогической науки от искусства воспитания.

Естественно возникает вопрос, не следует ли разобраться в этом смешении понятий, попытаться внести большую ясность, найти грани, объективно существующие и отделяющие одно понятие от другого, и в то же время не упускать такой же объективной взаимосвязи этих категорий. Ответ на этот вопрос должен быть только положительным, ибо разработка и определение более точных и общепризнанных понятий — прямая обязанность и задача каждой науки.

В истории педагогической науки формулировались определенные законы, принципы и правила воспитания, обобщавшие опыт воспитания и отражавшие связи и обусловленность явлений воспитания. Каждый крупный представитель педагогической мысли вносил новое в систему взглядов своих предшественников в виде новых закономерностей, им открытых, новых принципов, обогащая, таким образом, науку и вооружая воспитателя новым

---

<sup>1</sup> Журнал. Советская педагогика, 1946, № 4-5, С. 3-33.

опытом и новыми понятиями. Не только творцы педагогических систем, но и многие комментаторы их, авторы различных научно-учебных руководств, определяя педагогику, как науку, признавали, что она представляет совокупность законов, принципов, правил.

В задачу данного исследования не входит анализ, тем более исторический, содержания законов и принципов педагогики, ибо это особая и, кстати сказать, глубоко интересная тема исследования. В нашу задачу входит выяснение лишь самих понятий закона, принципа и правила у отдельных представителей педагогики и затем в нашем представлении.

Вначале мы остановимся на понятии закона, затем перейдем к принципу и правилу.

Чтобы более правильно подойти к выяснению понятия закона в педагогике, необходимо остановиться на понятии закона вообще в науке. По вопросу о том, что такое закон его философско-научном смысле, существует богатая литература. Выяснением понятия закона занимались многие ученые. В трактовке закона отразились различные направления и точки зрения — от признания закона, как вечной, неизменной, абсолютной субстанции всего сущего, до отрицания закона, как объективно существующей закономерности явлений.

Так представители идеализма (агностики — Мах, Пирсон, Авенариус) закон понимали лишь в субъективном смысле, как способность нашего ума делать абстрактные выводы, но отрицали закон в объективном мире, как каузальную связь явлений. «В (природе нет ни причин, ни следствий». «Все формы закона причинности вытекают из субъективных устремлений; для природы нет необходимости соответствовать им» (Мах).

Другие представители философской мысли, признавая существование законов в естественных и математических науках, отрицали законы в общественных явлениях ввиду неповторимости и индивидуальности исторического факта.

Третьи, признавая существование каузальной связи явлений в мире, вводили понятие теологической закономерности в общественных явлениях

(Штаммлер).

Такое идеалистическое понятие закона не является научным, ибо оно не отражает объективных закономерностей природы, человеческого общества и мышления. Диалектический материализм признает закон как отражение причинных необходимых связей, существующих в объективной действительности, независимо от нашего сознания.

Глубоко и всесторонне раскрыл понятие закона в науке Ленин. «...Понятие закона есть одна из ступеней познания человеком единства и связи, взаимозависимости и цельности мирового процесса»<sup>2</sup>.

Познавая окружающий мир и самого себя, человек создаёт «научную картину мира» в виде абстрактных понятий, законов. Эти понятия, законы являются, по образному выражению Ленина, своеобразными узлами в сети явлений, ухватившись за которые, человек может перебрать всю сеть. «Образование (абстрактных) понятий и операции с ними уже включают в себе представление, убеждение, сознание закономерности объективной связи мира»<sup>3</sup>.

Научный закон содержит существенные необходимые связи явлений, отражает определенные закономерности в движении, развитии явлений действительности. «Ergo, закон и сущность понятия однопорядковые (однопорядковые) или вернее, одностепенные, выражающие углубление познания человеком явлений, мира etc.»<sup>4</sup>.

Выясняя отличие научного знания от знания обыденного по здравому смыслу, Энгельс писал, что наука там, где существуют необходимые связи.

«...Связь и взаимная обусловленность явлений общественной жизни, — писал товарищ Сталин, — представляют... не случайное дело, а закономерности развития общества»<sup>5</sup>.

Каждая наука, изучая явления своей области, ставит задачу — найти необходимые связи и отношения этих явлений, раскрыть законы, управляющие этими явлениями. Такие законы дают углублённое познание человеком

---

<sup>2</sup> В.И.Ленин.Философские тетради, стр.147.

<sup>3</sup> В.И.Ленин.Философские тетради, стр.173.

<sup>4</sup> В.И.Ленин.Философские тетради, стр.148.

<sup>5</sup> И.В.Сталин.О диалектическом и историческом материализме. Вопросы ленинизма, стр. 544.

объективной действительности, значительно облегчают; дальнейшее познание еще непознанного и вооружают человека для более рационального вмешательства в практику с целью её изменения.

Законы эволюции животного мира, открытые Дарвином, послужили мощным толчком дальнейшего развития наук о природе, оказали огромное влияние на практическую деятельность людей в известной области. Законы общественной жизни, открытые корифеями науки: Марксом, Лениным, Сталиным являются высшей степенью научного познания и орудием практической деятельности миллионов людей.

В законах обобщается опыт познания действительности, связанный с исторической практикой человеческих поколений.

Основные законы воспитания, как функции общественной жизни, были установлены в учении классиков марксизма-ленинизма: факторы воспитания и развития человека, классовый характер воспитания в классовом обществе, закономерные изменения семейного и общественного воспитания, противоречия буржуазного воспитания как следствие общих противоречий капиталистического общества, пролетарская революция как необходимая предпосылка всестороннего развития людей, место и роль воспитательной функции в обществе в разные его периоды и, в частности, в разные фазы социалистического общества, превращение школы после социалистической революции из орудия классового господства буржуазии в орудие построения бесклассового коммунистического общества.

Закономерности воспитания, раскрытые в трудах классиков марксизма-ленинизма, являясь дальнейшим развитием передовых учений о воспитании, дают возможность правильно и глубоко понимать современное состояние воспитания в разной среде и предвидеть результаты тех или иных общественных мероприятий в этой области. Из этих закономерностей, как и из изучения марксизма-ленинизма в целом и его диалектического метода, исходит советская педагогика в разработке очередных проблем, внося новые принципиальные моменты в науку о воспитании.

Законы в науке, как выше было оказано, являются не только степенью и

орудием познания, но и орудием практической деятельности человека. Закон дает объяснение мира, но дело еще в том, чтобы его изменить. «Законы внешнего мира, природы,... суть основы целесообразной деятельности человека»<sup>6</sup>.

[...В этом смысле закон приобретает еще субъективное значение, т. е. становится принципом, исходным началом сознательной деятельности людей.

О животном нельзя сказать, что оно действует принципиально или не-принципиально, также нельзя сказать о луне, что она действует принципиально или беспринципно, хотя деятельность животного и движение небесных тел совершаются по определенным законам.

«Мое сознание есть мое отношение к миру». Это положение Маркса относится к человеческой деятельности.

Там, где закон раскрывает объективно существующие связи и отношения между явлениями, независимо от субъекта, там он называется законом, закономерностью. Там же, где закон становится исходной точкой приложения деятельности, сил и устремлений человека, там он рассматривается как принцип, т. е. как закон в субъективном смысле, как закон или правило поведения субъекта.

В известных случаях некоторые научные законы называются вместе с тем и принципами: закон сохранения энергии, закон сохранения материи называются и принципами. Принципы в математике являются более общими положениями, чем законы, которые вытекают из определенных принципов как некоторых наиболее общих аксиом математики. Эти примеры показывают, что принцип есть тот же закон, но только наиболее общий, дающий исходное начало для других законов.

Из закона единства основных видов воспитания вытекает принцип всестороннего, интегрального воспитания человеческой личности. Из этого примера, между прочим, ясно видно различие между законом и принципом. Закон единства воспитания устанавливает объективно существующую связь

---

<sup>6</sup> В.И. Ленин. Философские тетради, стр. 181.

умственного, нравственного и физического воспитания. Этот закон открыт давно в педагогике и подтверждается повседневным опытом. Но самый принцип всестороннего воспитания долгие века оставался мечтой, идеалом, до тех пор, пока человечество не создало условий для его осуществления. Эти условия для масс населения созданы впервые в нашем социалистическом обществе.

Особенности законов в объективном смысле и закона в субъективном смысле видны ещё из следующих положений.

В области нравственного воспитания существуют определенные правила, нормы поведения людей в известной обстановке, то, что называется законами морали. Закон морали — это закон в субъективном смысле, предписывающий для меня определенное поведение. Все основные правила школьной дисциплины являются такими именно законами.

Но наряду с этими законами (как правилами или принципами) существуют в области нравственного воспитания и законы в объективном смысле, как закономерности развития нравственного воспитания в целом или в отдельных его моментах.

Так, можно в процессе изучения вскрыть определённые закономерности развития дисциплины в коллективе у Макаренко или в истории советской школы в тот или иной период, «ли в данной школе в то или иное время.

Эти закономерности отражают динамику, условия и определенные связи с разными сторонами воспитания,

Между этими законами в указанном смысле существуют определенные связи, ибо законы в субъективном смысле опираются на объективные законы. Если наука установила ту объективную закономерность, что распределение повторения по времени значительно повышает прочность усвоения учебного материала сравнительно со сгущенным повторением, то отсюда учитель и ученик делают выводы в виде определенных правил деятельности.

Маркс, опираясь на многочисленные наблюдения фабричной инспекции в Англии, формулировал ту закономерность, что «система труда, чередующаяся со школой, превращает каждое из этих двух занятий в отдохновение и

освежение после другого»<sup>7</sup>. Это положение дает основу для принципа связи умственного и физического труда в воспитании.

Точно так же важнейший принцип связи трудового воспитания с нравственным имеет своим источником, основой сознание той закономерности, что при определенных условиях физический труд оказывает влияние на личность воспитанника, развивает в нем определенные черты и свойства, содействует воспитанию более прочной дисциплины. Если бы такой закономерности не было, то и самый принцип повис бы в воздухе, как необоснованный объективно. Но эта закономерность осуществляется не всегда; при каких-то условиях труд оказывает или слабое влияние на воспитанника в желательном для воспитателя направлении или влияет в совсем другом направлении, чем это предусматривал воспитатель.

Отсюда следует постановка определенной цели, т. е. воспитатель ставит задачу — добиваться того, чтобы труд детей был наиболее продуктивным с точки зрения нравственного воспитания. Таким образом, данный принцип, как и всякий другой, становится целью воспитания или определённой нормой, а также критерием воспитательной практики, рассматриваемой в свете данного принципа.

С другой стороны, научная мысль должна найти и находит определенные условия, при которых трудовое воспитание оказывает наибольшее влияние на нравственную сферу воспитанника.

Сознание определенного закона в объективном смысле дает основу, отправную точку деятельности. Принципиально действовать, быть принципиальным — это нечто другое, чем действовать просто по правилу. Принципиальность там, где иногда правило нарушается в силу высших соображений, т. е. в силу сознания принципа, как более существенного и высокого в деятельности.

Принципиальность и формализм — две вещи несовместимые. Принципиально действовать или рассуждать — значит действовать или рассуждать по

---

<sup>7</sup> Капитал, 1937., т.1, стр. 454.

существо, а это значит видеть дальше, глубже, усматривать более существенное, необходимое, дальше идущие связи и отношения.

Отсюда вытекает различие между принципом и правилом. Правило — более частное понятие, чем принцип. Принцип содержит в себе многие правила, но совокупность их не составляет еще принципа, как совокупность явлений еще не дает сущности их. Принцип есть синтез, то общее, что связывает все правила воедино, пронизывает единым пониманием.

Различие принципа и правила в педагогике видно еще и из следующих положений.

Гуманизм и демократизм, народность и свобода — основные положения русской прогрессивной педагогики, провозглашенные крупнейшими ее представителями: Белинским, Пироговым, Добролюбовым, Ушинским, Писаревым, Толстым, Чернышевским. Эти принципы вошли после революции, по образному выражению академика Потемкина В. П., как золотой фонд в советскую педагогику. Указанные принципы определяют общее направление, генеральный путь воспитательной деятельности и представляют в то же время основные задачи воспитания, осуществляемые разными средствами. Ясно, что данные принципы никак нельзя назвать правилами.

Также нельзя назвать правилом принцип связи теории с практикой в советском обучении или связи усвоения знаний коммунизма с выработкой коммунистической морали.

Эти принципы в то же время являются и задачами воспитания, которые преследует наша школа.

Отсюда также ясно, что нельзя вообще отождествлять или не различать принципы и правила, ибо такое неразличение приводит на практике к ремесленному характеру воспитания и обучения.

Поэтому нельзя согласиться с теми, кто под принципом понимает любое педагогическое и методическое правило, которым педагог должен руководствоваться при выборе педагогической цели и средств педагогического воздействия. Такое толкование принципа является беспринципным, грубо

эмпирическим<sup>8</sup>.

Каждый принцип обучения содержит разные правила обучения, как частичное выражение сущности принципа, т. е. существенных сторон и связей в обучении.

Так, правило: «Не спеши, пока ученик не усвоил хорошо основ» связано с принципами последовательности и прочности знаний, перехода от близкого к далекому и т. д.

Правила обучения у Коменского вытекают из принципа наглядности, который в свою очередь определяется более общими исходными положениями, из философии познавательной деятельности.

Правило преподавания определяется не только принципом, но и законом обучения. Из закона эффекта Торндайка вытекает правило: «Вознаграждайте хорошие импульсы, старайтесь, чтобы нежелательные импульсы приносили — неудовлетворительность» (Кильпатрик).

Из закона потери упражнений вытекает правило: «ни разу не отступай от соблюдения новой привычки, пока она прочно не укрепитя в тебе».

Правило наглядности обучения гласит: иди в преподавании от предмета, явления к слову, названию. Это правило берет одну сторону наглядности, именно—последовательность. Но может быть исключение, когда учитель идет от слова к предмету. Принцип здесь не нарушается, хотя последовательность иная. Следовательно, правило — уже принципа, а принцип — шире правила.

Сами понятия принципа и правила отличаются между собой как род и вид. Принцип — родовое понятие, т. е. более общее, правило — видовое, т. е. более частное.

Но это частное, видовое понятие может быть общим, родовым по отношению к более частному, например, приему обучения.

Правило, чтобы оно не превратилось в догму, в букву, в простую форму, должно применяться принципиально. Между принципом и правилом есть взаимосвязь и взаимодействие, но в этом взаимодействии решающую

---

<sup>8</sup> См. в частности «Педагогическую энциклопедию», т. 1, с.565.

определяющую роль играет принцип. Вот почему очень важно в воспитании и в обучении не просто применять те или иные, иногда просто заученные, правила, а знать принципы, которые определяют эти правила в свете более широких и глубоких идей, начал.

Если правило имеет исключение, то принцип не имеет исключения. Допустить исключение из принципа — значит допустить действие беспринципное, т. е. нарушить линию поведения. Нарушить правило—это еще не значит действовать беспринципно, а может быть, напротив, действовать, именно, принципиально при известных условиях.

Приведем еще пример.

В педагогике существует правило обучения от конкретного к абстрактному. Это правило отражает известную закономерность мышления учащегося и входит существенной стороной или элементом в принцип наглядности обучения. Однако это правило лишь односторонне, примитивно отражает действительный процесс. Оно не указывает на живую взаимосвязь конкретного и абстрактного. Если при помощи конкретного абстрактное делается доступным, то и посредством абстрактного постигается конкретное. В сознании ученика само конкретное может быть абстрактным, а абстрактное — конкретным. «Общий закон изменения формы движения гораздо конкретнее, чем каждый отдельный «конкретный» пример этого» (Энгельс).

Как часто преподаватель оперирует конкретными данными, которые для учащихся являются мертвой абстракцией, не вызывающей ни представлений, ни мыслей. Это происходит в том случае, когда эти конкретные данные сообщаются сами по себе, изолированно от других данных, когда не устанавливается связей и отношений, живого переплета событий дат, свойств, признаков.

Поэтому данное правило, как и многие другие, имеют относительный характер, его нельзя принимать за стабильную общую истину, тем более нельзя им руководствоваться формально.

Нередко учитель идет по линии наименьшего сопротивления, когда он ищет рецептов, которые, он мог бы быстро и легко использовать в работе. Вот

тут и создается опасность формального копирования чужого опыта; рецепт превращается в средостение между учителем и педагогической наукой.

Рецептура не сделает ремесленника творцом, но творца она может превратить в ремесленника.

Учение о правилах воспитания в советской педагогике коренным образом отличается от формального, метафизического понимания их у многих представителей идеалистической педагогики (Герbart, Дистервег и др.)

Еще Ушинский признавал недостаточность одних правил воспитания, из которых обычно в его время состояли педагогические руководства за границей и в России. Главное в педагогике не правила, а законы, из которых вытекают правила.

К сожалению, и в наше время среди учителей находятся такие, которые требуют рецептов, правил для своей работы, считая, что это главное, чем они должны овладеть, чтобы правильно - воспитывать и обучать. Такой взгляд характерен для учителя, не желающего или не умеющего творчески думать и работать.

Для таких учителей Ушинский писал слова, в которых выражена, мы бы сказали, диалектически верная мысль о правилах: Едва ли найдется хотя бы одна педагогическая мера, в которой нельзя было найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае полезных результатов, а в другом вредных, а в третьем — никаких».

Отсюда, однако, не следует преуменьшать значения правил в школьной жизни. Правила, тем более основные, должны неукоснительно соблюдаться. Плохую работу школы характеризует не отсутствие правил, а их слабое применение. Правила имеют огромное значение, особенно в повседневном поведении учащихся, ибо они создают определенный режим, порядок, воспитывают учащихся иногда сильнее, чем личность учителя, создают определенный стиль школьной работы.

Там, где правила плохо соблюдаются, не может быть достигнуто хороших воспитательных результатов. Там царит аморфность руководства,

произвольность, бесстильность, случайность.

Правила — это кратко выраженные формулы поведения, которые экономят энергию и дают возможность при их соблюдении подняться на более высокую ступень, если ими не ограничиваются.

Хотя и говорят, что нет правил без исключения, но нужно проводить правила так, чтобы как можно меньше было всяких исключений.

Ахиллесовой пятой в воспитательной работе многих школ является как раз то, что правило не всегда остается хозяином в школе, если можно так выразиться. Допускается слишком много исключений из правил по разным причинам, которые сводят правило, его силу на нет. Тогда правило становится исключением, а исключение правилом.

Правило должно проводиться с силой железного закона необходимости, а не случайно. Только при этом условии можно воспитать волю ученика, его характер, стиль личности, осуществить закалку. Повседневное систематическое выполнение правил поведения вначале дается школьнику с большим трудом. Со временем, соблюдение правил входит в плоть и кровь, становится рефлексом и привычкой, что затем значительно облегчает успешное выполнение более ответственных и высоких жизненных задач.

В этом — одна из самых существенных задач и сторон воспитания. Конечно, речь идет не о всяких правилах, а о тех, которые содействуют успеху нашего воспитательного дела.

Резюмируя сказанное, мы могли бы так сформулировать понятия закона, принципа и правила в педагогике:

Научный закон или закон в объективном смысле представляет собой закономерности определенных явлений, в которых раскрываются существенные, определяющие связи явлений, объективно существующие в действительности.

Принцип — исходное начало, более или менее общее, деятельности педагога, как закон в субъективном смысле, вытекающий из законов воспитания в объективном смысле.

Правило — закон деятельности педагога, определяющий эту деятельность в ее более частных моментах, нежели принцип, и также опирающийся или

исходящий из определенных объективных законов и из повседневных наблюдений и выводов.

Между законами существует определенная связь, как отражение известного единства изучаемых явлений и общих связей между ними. Одни законы являются основными, более общими по отношению к ряду других, более частных законов. Последние входят как часть в более общий закон, относясь к последнему как вид к роду.

В педагогике, как и в каждой науке, из всей совокупности законов выделяются основные, главные, высшие и устанавливаются определенные связи между ними.

Кильпатрик рассматривал закон эффекта, сформулированный Торндайком, как главный закон обучения, из которого вытекают все остальные законы обучения: закон готовности, закон повторения.

Более частные законы отражают связи явлений лишь в отдельных избранных моментах изучаемой области.

Повторение в обучении является фактором более прочного усвоения знаний и умений учащихся. Это — общий закон. Продуктивность повторения зависит от ряда условий. К таким условиям относятся: распределение материала повторения во времени, длительность перерывов, методы повторения, напряженность внимания и воли ученика, участие контролирующего сознания и другие. Эти условия отражены в более частных законах повторения. Путем наблюдений и экспериментов установлено, например, что распределение повторения во времени значительно повышает прочность усвоения сравнительно со сгущенным повторением. Из трех известных методов повторения — частичного, целостного и комбинированного — наиболее продуктивным является комбинированный. Сопровождение повторения письменным воспроизведением повышает продуктивность умственной работы ученика.

В школьном обучении повторение является постоянным и необходимым моментом в усвоении знаний и умений. От того, как организовано повторение, какими методами оно осуществляется, зависит во многом успех обучения.

Научная педагогика открыла определенные закономерности наибольшей продуктивности повторения. Учитель должен знать эти выводы науки, чтобы применять их в своей повседневной работе. Однако наблюдения показывают, что нередко повторение в школе проходит без учета научных выводов. Ученики при повторении пользуются менее продуктивными методами, ибо никто им не указал более продуктивных. В этом обстоятельстве, в частности, кроется причина формализма в усвоении знаний, от которого не свободна значительная часть поступающих в вузы.

Но каждый частный закон может быть более общим по отношению к еще более частному закону, с ним связанному. Каждое общее может и бывает отдельным, каждое отдельное есть в то же время и общее.

Воспитание является общественной функцией, содержание и развитие которой обуславливается общественно-экономическими условиями исторического периода. Это положение будет более общим сравнительно с положением, что в классовом обществе воспитание носит классовый характер, т. е. определяется классовой структурой общества, интересами господствующих классов.

Всякий закон, — писал Ленин, — узок, неполон, приближителен. Жизнь, действительность гораздо полнее, богаче закона, ибо не каждое явление входит в общее понятие, каким является закон.

Психология и педагогика нашли определенные закономерности в упражнениях и повторениях, в процессе обучения. Эти закономерности формулированы в определенных законах, в частности, в законе о том, что повторение ведет к укреплению связей предыдущего с последующим материалом в обучении, к более глубокому и прочному усвоению этого материала. Но эта общая закономерность иногда нарушается в зависимости от других условий, которые не охватываются законом. Закон в данном случае — узок, неполон, ибо не отражает всех связей и отношений. Однако из этого не следует, что этот закон ложен или не действителен. Он не же остается законом, поскольку он отражает существующие в действительности отношения, хотя далеко не полностью. Но для более полного познания нужно дальнейшее более

всестороннее изучение. Для такого изучения данный закон может и должен служить ступенькой и средством дальнейшего познания, в процессе которого находятся новые закономерности и формулируются более совершенные в научном отношении законы. Так именно происходит образование и развитие законов в науке. Энгельс писал об этом: сначала возникает в естествознании гипотеза. Но вот открывается новый материал, новый факт, делающий непригодным прежнее объяснение. Дальнейший опытный материал приводит к очищению этих гипотез, устраняет одни из них, исправляет другие, пока, наконец, не будет установлен в чистом виде закон. Если бы захотели ждать, пока очистится материал для закона, то пришлось бы отложить до того момента теоретические исследования, и уже по одному этому мы никогда не получили бы закона.

Не только законы, но и принципы между собой взаимосвязаны.

В дискуссии о принципах дидактики в журнале «Советская педагогика» был поставлен ряд вопросов, на которые не было ответа. В частности, авторы статей спрашивали, почему число принципов разное: в одних курсах педагогики 7, а в других—13; почему в одних курсах изложение принципов дидактики начинается с сознательности обучения, в других — с наглядности. Вопрос о числе принципов не имеет значения, ибо безнадежным формализмом было бы найти такое одно число, которое стало бы общепризнанным.

В дискуссии утверждалось, что нет определенной системы дидактических принципов. Система есть, но может быть она не для всех убедительна. Тогда нужно говорить о недостатках этой системы расположения принципов и пытаться обосновать новую систему. В дискуссии этого, к сожалению, не было.

Взаимосвязь принципов более важная проблема, нежели последовательность их изложения, хотя последовательность изложения может рассматриваться как частное отражение взаимосвязи принципов.

Изолированное изложение принципов без выяснения их связей будет нарушением диалектического метода изучения, и каждый принцип может в таком случае привести к извращенному его пониманию и отрицательным результатам в обучении.

Так принцип наглядности, взятый сам по себе, применяемый вне связи его с принципом сознательности, приводит в практике обучения к неразвитости абстрактного мышления учащихся. Принцип активности, взятый вне других принципов, сознательности, например, может явиться отрицательным моментом обучения и привести, как и приводил в свое время, к неразвитости усвоения систематических знаний и их последовательного воспроизведения.

Отсюда естественно вытекает задача — найти необходимые связи принципов между собой. Эта связь своим источником имеет, прежде всего, единство воспитания, единство педагогического процесса, единство психических функций учащегося. Все это, кроме того, объединяется задачей воспитания, ибо принципы обучения служат средством достижения этих задач.

Подобно тому, как разные психические функции человека находят синтез в личности, в ее интегральной психической деятельности, так и принципы обучения объединяются постоянно в процессе воспитания и развития.

Проблема единства и взаимосвязи относится не только к принципам и правилам обучения, но и к методам и формам обучения. Единство и взаимосвязь являются общим законом педагогики, вытекающим из еще более общих законов диалектики. Задача педагогической науки состоит в том, чтобы вскрывать определенные факторы взаимодействия в конкретных ситуациях воспитания.

Выясняя вопрос о взаимосвязи явлений, надо находить не только общее между ними, но и то, что определяет, что воздействует в этом взаимодействии.

Так, принцип связи труда и обучения в его общей формулировке признается за педагогическую аксиому, когда речь идет о единстве и связи вообще. Но как только начинают более конкретно выяснять роль каждого фактора в этом единстве, сразу обнаруживаются разные точки зрения. В одном понимании труд в школе подчиняет обучение и поэтому последнее теряет присущую ему логическую систему обобщенного научного опыта, превращаясь в эпизодическую функцию. В другом правильном понимании труд в школе подчиняется учебно-воспитательным задачам школы.

Всё методы воспитания дисциплины можно объединить в двух основных категориях: метод убеждения и метод принуждения. Дело не только в том,

чтобы дать конкретное описание этих методов воздействия, показать, что они применяются совместно, поскольку ни один из них недостаточен. Дело еще в том, что педагогика должна показать, в каких конкретных условиях один из методов может и должен быть основным (временно), ведущим, подчиняющим себе второй. Каждый метод, отдельно взятый, может превратиться в свою противоположность, т. е. стать методом, который не будет оказывать ожидаемого воздействия на воспитанников.

Убеждение в известных случаях может превратиться в пустую говорильню, в игру ложного демократизма, в мягкотелость, во всеобщую безответственность.

С другой стороны, только метод принуждения, хотя он и дает часто непосредственный и быстрый эффект в поднятии дисциплины, тоже не годится, ибо он может выродиться в чистый бюрократизм, в худший вид администрирования, оторвать руководителя от воспитанников.

Таким образом, оба метода необходимы. Но теперь встает вопрос, как применять их, где здесь правильная принципиальная линия? Применяются ли эти методы в одинаковой степени или как-то иначе?

Понятно, что в воспитании школьника должен в большей степени играть ведущую роль метод убеждения. Вначале надо использовать все средства и всю силу убеждения, чтобы повлиять на ученика в должном направлении, тем более, что это есть непосредственная важнейшая задача школы — приучить к определенному поведению, воспитать любовь к порядку, к соблюдению правил общежития.

Метод принуждения с определенными наказаниями пока отступает на задний план, оставаясь в резерве. Это одно принципиальное положение.

Другое — в том, что применение того или иного метода зависит от конкретной обстановки в данной школе. В данной школе общее состояние дисциплины может быть таково, что необходимо для быстрого восстановления порядка сразу привести в действие разные средства принуждения.

Эти две стороны объективно зависят не от субъективности учителя в данном случае, а от конкретной обстановки, от тех форм, в которых нарушается

дисциплина.

Там, где дисциплина налажена и сравнительно редко нарушается в безобидных формах, там достаточно мягкого взмаха палочки дирижера, ибо есть слаженный коллектив, как основа общей дисциплины и каждого отдельного воспитанника.

В других условиях, где имеются грубые нарушения дисциплины, где она запущена, где царят благодущие, беспечность, всеобщая безответственность, там требуются властная воля директора, принуждение, наказание в случае неповиновения, решительность действий.

Конечно, и там нужна разъяснительная работа, использование силы убеждения, но главной линией на какое-то время будет не уговаривание, а быстрота, решительность, персональная ответственность, требовательность и постоянный контроль со всеми выводами.

Различая понятия закона, принципа и правила в педагогике, надо, однако, всегда иметь в виду, что грани, отделяющие одно понятие от другого, крайне подвижны и условны, что каждое из них может переходить в другое.

Так правило обучения может быть и принципом, когда оно приобретает субъективно или объективно более общий характер, и когда сквозь призму этого правила преломляются разные действия и цели в тот или иной период.

Правила могут быть и бывают более общие и менее общие. Правила в одном случае — только частный момент деятельности, в другом — более общая директива. В одних случаях правило требует только отдельных приемов в действии, в других оно требует в с е г о человека, мобилизации всех его сил, ибо в данных конкретных условиях оно приобрело решающее значение для более общей цели.

Относительность понятий принципа и правила может быть показана, в частности, на примере анализа следующего положения «лучше меньше, да лучше». Это положение является принципом, когда оно рассматривается как исходное начало или критерии при определении, например, программного содержания обучения; оно может быть правилом в известных случаях, которым руководствуется учитель в отдельных моментах своей деятельности.

Наконец, оно может рассматриваться как закон, отражающий определенные взаимосвязи между объемом учебного материала и прочностью его усвоения.

Правило «учи так, чтобы ученик хорошо усвоил предмет и развил свои способности» является сравнительно со многими другими более общим и поэтому может рассматриваться как принцип, т. е. исходное положение вообще деятельности учителя.

С другой стороны, в этом правиле выражена совершенно ясно и общая задача обучения: усвоение учеником знаний и развитие способностей, другими словами, здесь выражены материальная и формальная стороны обучения. Нельзя такое же понимание вложить в другие правила, представляющие руководящие указания более частного порядка и поэтому не содержащие понятия целей и задач обучения.

Так, какое-либо правило поведения, например, никогда не опаздывать в школу или ложиться и вставать в одни часы, — может быть для некоторых воспитанников в известных конкретных условиях решающим жизненным фактором и стать в таких случаях не просто правилом, а законом их деятельности.

Правило, превращенное в закон деятельности, становится чем-то другим, близким к принципу. Закон деятельности тем именно и отличается от правила, что это есть правило, превращенное в закон или приобретшее силу закона. Не всякое правило и не всегда может быть законом. Не слишком ли велика будет нагрузка законной на ученика, и не превратится ли тогда закон в обычное правило, с которым ученик обращается более свободно?

Определение каждого понятия носит относительный характер. Где, например, критерий того, что одно положение может считаться законом, а другое — нет, хотя оба они выражают закономерные связи явлений?

Когда русские махисты ставили вопрос о формулировке закона, Ленин указывал, что не в этом главное, а в том, отражает ли закон закономерности объективного мира, или он — просто продукт игры нашего ума, никакого отношения к объективному миру не имеющий. Это положение и должно быть

главным критерием при определении того, что можно считать законом.

Законы в педагогике не выражены в формулах физики или математики, как этого хотел в свое время Джемс для психологии, но они более или менее полно, более или менее верно отражают существующие реальные, постоянно повторяющиеся необходимые связи и отношения в области воспитания. Причем, одни законы отражают более полно и более точно эти связи, другие — менее полно и точно. Познание в науке идет, как указывал Ленин, от менее точного и полного к более точному и полному.

«Мысль человека бесконечно углубляется от явления к сущности, от сущности первого, так сказать, порядка, к сущности второго порядка и т. д. без к о н ц а»<sup>9</sup>.

Даже такое старое изречение, как «повторение — мать учения», является в известном смысле законом педагогики, сущностью какого-то порядка, поскольку здесь отражена определенная связь между двумя явлениями. Однако эта связь не является всеобщей, ибо повторение при известных условиях может быть и бывает не матерью учения, а мачехой учения и матерью мучения.

В идеалистической буржуазной педагогике законы и принципы рассматриваются как неизменные абсолютные категории, как вечные идеи. Так, общие принципы воспитания у Гербарта (совершенства, внутренней свободы, права, справедливости) признаются абсолютными, хотя в действительности они являются исторически и классово-обусловленными. То же понимание вечности, неизменности закона — у Фребеля и других буржуазных педагогов.

В действительности научные законы, хотя и отражают единство и известное постоянство определенных явлений, их связи и обусловленность, но не являются абсолютными и неизменными. Одни законы сменяются другими, отражающими более глубокое познание действительности и новые условия, в которых действуют иные связи и отношения.

Так, некоторые закономерности народного образования и воспитания в капиталистическом обществе оказываются недействительными в со-

---

<sup>9</sup> В.И. Ленин. Философские тетради, стр 263.

циалистическом обществе, где возникают и действуют другие законы в области воспитания, как и в других сферах общественной жизни.

Во все исторические периоды, вплоть до социализма, школа, как социальный институт, выполняла функции разделения труда умственного и физического. Школа возникла в рабовладельческом обществе как следствие великого разделения труда, став условием закрепления отделения умственного труда от физического. Эту функцию она объективно выполняла и выполняет на всем протяжении истории от рабовладельческого периода: до эпохи социализма. При социализме школа превращается из фактора *разделения* труда в фактор *сбл и ж е н и я* труда умственного и физического, в условие ликвидации исторически сложившейся противоположности труда умственного и физического.

Это превращение, переход в свою противоположность, является объективной закономерностью и подготовлено всем историческим развитием, как и переход старого общества в новое.

Понимание одного и того же принципа изменяется. Так, принцип наглядности со времени Коменского до нашего времени пережил большую эволюцию. Песталоцци, Фребель, Ушинский внесли много нового в содержание этого принципа. Советская педагогика также внесла и вносит новые моменты, раскрывающие более глубоко и всесторонне этот важнейший принцип обучения.

Наглядность обучения в истории педагогики понималась, прежде всего как предоставление учащимся возможности чувственного восприятий изучаемых явлений и предметов в натуре или в их изображении в наглядных пособиях.

Такое понимание наглядности, вы сказанное и обоснованное рядом крупных педагогов, вносило в свое время в школьное обучение много прогрессивного. Но это понимание наглядности крайне недостаточно и нередко может вести и ведет к крайнему эмпиризму, поверхностному ознакомлению с предметом, особенно когда за такими наблюдениями не следует раскрытия всесторонних связей, что возможно при других условиях. Без этого наглядность превращается тормоз успешного обучения и интеллектуального развития. Уже Ушинский признавал недостаточность

такого понимания наглядности и поставил проблему развития мышления учащихся в наглядном обучении.

Советская педагогика рассматривает наглядное обучение лишь как начальный момент в познании, за которым должна последовать более высокая ступень познания, когда ученик от явления идет к сущности, когда анализ эмпирического материала должен подвести его к общему понятию закону.

К нашему глазу, — писал Энгельс, — присоединяется мышление, благодаря этому мы видим больше, чем муравей, хотя он видит химические лучи, а мы их не видим, но мы *знаем* что муравей видит то, что мы не видим.

Наглядность в обучении нельзя себе представлять как простое ил чистое созерцание. Можно много раз наблюдать, много раз предоставлять учащимся возможность непосредственного наблюдения, но отсюда ещё не следует, что их знания каждый раз будут богаче и конкретнее, а ум развитее. Чтобы каждый *раз* видеть но вые стороны и отношения в объекта, наглядного восприятия, чтобы глубже проникнуть в суть их нужна культура наблюдения, умение видеть больше и глубже. Эта культура зависит прежде всего от тех конкретных знаний, которыми обладают учащиеся.

Чтобы видеть, надо знать, а чтобы знать, надо видеть.

Возьмем учение о дисциплине.

В понятие хорошей дисциплины входит то, что называется послушанием. Но послушание послушанию рознь. Есть слепое послушание без внутреннего одобрения, подчиняющееся внешней силе, чуждой человеку. Слепое послушание — это рабское послушание, послушание покорности, как угнетения одним человеком другого, — послушание маленького чиновника, забитого Акакия Акакиевича, жизнь которого зависит от милости и произвола значительного лица.

В понятие дисциплины старой школы послушание входило основным элементом, но оно было необходимо и объективно. Не случайно поэтому, что наряду с таким послушанием в буржуазной педагогике стояла проблема воспитания сдержанности, выраженная в различных правилах, предписывающих ученику прежде всего сдерживаться от таких-то поступков. В этом вся суть

старого понимания принципов дисциплины.

В понятие советской дисциплины сдержанность и послушание входят составным элементом, но не как слепое послушание, а как осознанная необходимость для общего дела и в то же время в сочетании с внутренним пониманием и приемлемостью его. Мало того, советская дисциплина по самой природе своей предполагает наличие инициативы у соблюдающего дисциплину, находчивости, — словом, творческих моментов при выполнении задания, в борьбе и преодолении трудностей.

Такое понятие ни в каком случае не исключает, а предполагает железную дисциплину, т. е. наиболее точное и быстрое выполнение приказаний.

Момент инициативности в нашем понимании исключает то, что свойственно мелкобуржуазному пониманию — «как хочу, так и сделаю», по существу, оправдывающему недисциплинированность, разгильдяйство, распущенность, безрукость.

В воспитании дисциплины имеют значение не только такие основные признаки как точность, быстрота, но и уровень требований и культура выполнения их. Уровень требований неодинаков и зависит от культуры данного руководства и членов коллектива.

Культура требований и их дисциплинированное выполнение не есть нечто неподвижное. Культура растет вместе с ростом данного коллектива, проходя вместе с ним путь борьбы, преодоления разных трудностей, испытания, разных средств и методов, поучительных для себя и других. В воспитании каждый человек развивается, совершенствуется. Школа, как воспитательный организм, также развивается вместе с каждым членом коллектива, на которого она оказывает все более мощное положительное воздействие, высекая в нем все более ясные и четкие черты советского человека. Этот рост культуры воспитательного коллектива и каждой личности не случайное дело, а носит в себе определенные закономерности, зависящие от ряда определенных условий. Из всего ранее сказанного и следует исходить, когда речь идет о законах и принципах в педагогике.

В свете изложенных соображений, многие законы в педагогике, форму-

лированные отдельными представителями, нельзя будет назвать законам» в научном смысле. Эти «законы» скорее можно и следует признать принципами, правилами, нормами, в которых не раскрываются определенные закономерности явлений. Но в педагогике формулировались и научные законы, отражавшие существенные связи и обусловленность явлений воспитания.

Педагогическая теория, как было сказано, не выработала общего понимания закона воспитания. В одних, случаях закон понимается как закономерная объективно существующая каузальная связь явлений, независимо от субъекта, деятельность которого также входит как феномен в систему объективных связей и отношений. В других случаях закон представляет принцип воспитания, как исходное начало деятельности учителя или норма поведения ученика. В-третьих — закон отождествляется с правилом обучения или помещается с ним в одном ряду. В-четвертых — закон понимается в юридическом смысле, как акт государственной власти в области народного образования.

Не останавливаясь на последнем значении закона, ибо понятие его довольно ясно и определено, перейдем к анализу других понятий закона, сформулированных отдельными представителями педагогики.

Одна из кардинальных идей психологии и педагогики — идея развития ребенка. Эта идея справедливо рассматривалась как основа воспитания и обучения. Педагогическая мысль стремилась открыть законы развития ребенка, чтобы на них, как на прочном фундаменте, можно было строить более научно педагогический процесс. От Песталоцци до наших дней проходят эти законы длинной чередой, и в них раскрываются те или иные факторы и условия физического и психического развития ребенка.

В истории педагогики Песталоцци был одним из первых, кто сознательно поставил перед собою задачу открыть немногие законы в педагогике, которые дали бы возможность каждому воспитателю более рационально осуществлять воспитательную деятельность. Песталоцци стремился раскрыть основные закономерности развития ребенка и на их основе строить педагогический процесс. К ним относится закон умственного развития ребенка от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям. В процессе

познания проявляется великий, как его называет Песталоцци, закон: «Каждый предмет действует на наши чувства в зависимости от степени его физической близости или отдаленности». Центром всех наблюдений является человек с его пятью чувствами. Сам человек становится предметом наблюдений для самого себя: «Все, что ты сам, для тебя легче сделать ясным и понятным, чем все, находящееся вне тебя». Познание самого себя ведет к получению ясных понятий об окружающем мире и, таким образом, является способом познания вообще. Отсюда Песталоцци формулирует принцип: познание истины вытекает у человека из самопознания. Из закономерностей умственного развития или физического механизма, по выражению Песталоцци, выводились им и известные принципы последовательности и основательности, наглядности и соответствующие им правила обучения.

В своем учении о периодах воспитания Песталоцци также формулирует ряд законов: первый великий закон «раннего воспитания» — спокойствие ребенка. Воспитание в первоначальном периоде подчиняется закону, по которому в основе должно быть воспитание чувств, что является в большей мере делом сердца матери, чем разума мужчины. Воспитание и развитие чувств должно со временем переходить в развитие суждений, понятий, рассудка.

У Песталоцци, таким образом, закон понимается двояко, как некая закономерная связь явлений и как закон деятельности воспитателя.

Фребель, исходя из философии Фихте и Шеллинга, устанавливает закон единства и связи всего сущего: природы и духа, внешнего и внутреннего, силы и материи, человека и человечества и т. д. Этот закон единства, являясь общим и вечным законом вселенной, присущ также воспитанию и развитию ребенка. В свете этого закона Фребель рассматривает проблемы воспитания ребенка и формулирует ряд общих законов воспитания человека. Несмотря на религиозно-метафизический характер этого обоснования, Фребель высказывает подчас ценные положения.

Один из наиболее важных, но до сих пор мало обращавших на себя внимание, законов воспитания, по мнению Фребеля, есть общий закон воспитания человека: «в первом, более раннем, в предыдущем должно быть

намечено и должно лежать в качестве зародыша то, что позднее, в следующей стадии должно быть развито, выдвинуто на первый план, должно быть укреплено воспитанием».

Закон единства у Фребеля дополняется законом посредства. Действие этого закона видно из следующего примера, приводимого Фребелем. Шар и кубик представляют прямые противоположности; они относятся друг к другу как единство и множество, как движение и покой, как круглое и прямое. Объединение этих противоположностей происходит по закону посредства, когда вводится промежуточная стадия, какой-нибудь предмет игры детей, посредствующий между первым и вторым. Таким предметом является каток, соединяющий в себе противоположность шара и куба.

Закон единства у Фребеля содержит верную идею единства противоположностей и развития. Но эта идея понималась еще не диалектически, а эклектически, эволюционно.

Дистервег определяет педагогику как науку законов и правил для сознательной деятельности по воспитанию человека. Дидактика, как часть педагогики, состоит из законов и правил общего преподавания или общих законов и правил, относящихся ко всем видам преподавания, в то же время методика отдельного предмета имеет дело с различными частными законами и правилами, зависящими от целей, содержания, формы и других особенностей отдельных предметов обучения.

Дидактические законы и правила выводятся из установленных психологических законов. Различая в своем определении педагогики законы и правила, Дистервег затем, формулируя дидактические правила, некоторые из них называет одновременно и законом.

Первое правило: «Веди преподавание естественным путем» Дистервег рассматривает в то же время как «главный, наиболее важный закон всякого преподавания». В других случаях правило называется одновременно и принципом. Так третье правило об основательности обучения квалифицируется как общепризнанный принцип. Пятое правило: «Обучай наглядно» определяется как принцип. Известные четыре правила: «от близкого к далекому» «от

простого к сложному», «от более легкого к более трудному», «от известного к неизвестному» в последующих комментариях рассматриваются как принципы. Таким образом, Дистервег то вычленяет, то отождествляет без каких-либо мотивов указанные понятия.

Французский автор книги «Очерки научной педагогики. Факты и законы педагогики» Селлерье, премированный золотой медалью Академией моральных и политических наук, определяет педагогику как совокупность законов, которые выводятся из правил искусства воспитания. В данной книге автор поставил задачу — установить неизменные принципы, законы педагогики.

Селлерье формулирует два основных закона:

1. «Всякое воздействие обусловлено природой ученика».

2. «Всякое обучение должно считаться не только с приспособлением к среде в общем смысле, но по мере возможности и с приспособлением к специальной среде».

Все ошибки и противоречия в педагогике,— замечает автор, — вытекают из несоблюдения этих двух законов.

Отсюда видно, что автор не различает закона и принципа, и законы, им сформулированные, являются разнородными понятиями. В первом случае понятие закона в известном смысле устанавливает некоторую, хотя очень неопределенную, связь природы ученика и воздействия на него, а в другом случае никакой закономерности не раскрывается. Содержание этих законов совершенно не отражает тех факторов, от которых зависит воспитание, и которые сам автор перечислил в начале своего труда, и так или иначе раскрыл их в своем сочинении.

Ту же картину наблюдаем у Меймана. Мейман ставит вопрос о том, можем ли мы объяснить массу фактов, относящихся к умственному развитию детей и связи его с воспитанием, немногими основными законами и каково педагогическое значение этих законов. Мейман формулирует три закона развития безотносительно к воспитанию, как фактору развития. Первый закон гласит: развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени прирожденными задатками. Второй закон устанавливает, что всего

ранее всегда развиваются те функции, какие являются наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребенка. Третий закон утверждает неравномерность душевного и телесного развития.

Кроме этих законов, Мейман формулирует ещё два закона о факторах развития: закон видоизменения и закон повторения. Воспитание присоединяет сюда третий фактор развития — цель и отбор материала. Действие первых двух законов зависит от воспитания, особенно в раннем периоде развития, и собственной активности. Последняя является решающим фактором развития для интеллектуальных и волевых функций.

Все эти законы Мейман одновременно называет принципами и даже правилами.

Кильпатрик дает определение закона как вывод из наблюдения фактов. Закон обучения, как и закон природы, открывает подмеченные и установленные регулярности, протекающие в психике учащихся в процессе обучения. Такими законами Кильпатрик считает законы обучения у Торндайка.

Проблема развития ребенка занимала большое место у представителей экспериментальной педагогики или педагогической психологии за границей и в России. Применяя индуктивно-экспериментальный метод изучения отдельных функций психофизиологической деятельности ребенка, указанные представители собрали значительный материал, на основе которого формулировались определенные закономерности развития ребенка.

Среди педагогов создавалась уверенность в том, что педагогика теперь получает твердые законы для своего научного обоснования и развития, которые превратят её из искусства в науку. В связи с этим Блонский писал в 1916 г.: «Для педагогики настал час из проповеди, часто содержащей в себе много риторики и декламации, стать наукой, подобной другим наукам». Однако эта уверенность не оправдалась.

Многие из этих законов в свете дальнейшего научного исследования оказались односторонними, недостаточными и даже ложными. К последним, в частности, относятся, так называемые, законы развития детей в лженауке — педологии.

Объясняется это многими причинами, и одна из них заключалась в том, что идея развития понималась эклектически, эволюционно, а не диалектически. Ленин писал о двух концепциях развития, наблюдающихся в истории познания: «...развитие как уменьшение и увеличение, как повторение и развитие как единство противоположностей (раздвоение единого на взаимоисключающие противоположности и взаимоотношение между ними)»<sup>10</sup>. Первая концепция оставляет в тени самодвижение, его двигательную силу, его источник (или сей источник переносится во вне, бог, субъект и т. д.).

Буржуазным педагогам и психологам была чужда идея борьбы противоположностей в развитии, переход в развитии к скачку, в перерыве постепенности. Переход от ощущения к мысли является скачком в развитии. (Ленин).

Другая причина заключалась в том, что было неправильным понимание связи между развитием и обучением детей. Развитие детей рассматривалось метафизически в отрыве от обучения.

Также неправильным было понимание взаимосвязи различных факторов и условий психического развития ребенка. Буржуазно-педагогическая мысль не шла дальше провозглашения взаимодействия отдельных факторов, но не выделяла проблемы решающих условий в этом взаимодействии.

Источником неправильных закономерностей был самый метод исследования, состоявший в том, что изучался не ребенок в целом, как личность с присущими ей чертами и свойствами, но оторванные изолированные друг от друга психические функции.

К характеристике этого метода вполне подходят слова Мефистофеля:

*Живой предмет, желая изучить,  
Чтоб ясное о нем познание получить,  
Ученый прежде душу изгоняет,  
Затем предмет на части расчленяет,  
И видит их, да жаль, духовная их связь*

---

<sup>10</sup> В.И. Ленин. Философские тетради, стр. 326.

*Тем временем исчезла, унеслась.*

Более правильно, на наш взгляд, решают проблему единства и связи развития и обучения представители советской психологии и педагогики.

В своем капитальном труде «Основы общей психологии» С. Л. Рубинштейн формулирует о с н о в н о й закон психического р а з в и т и я р е б е н к а. Этот закон заключается в том, что «ребенок не созревает сначала, а потом воспитывается и обучается; он созревает, воспитываясь и обучаясь»; «ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, в о с п и т ы в а я с ь и обучаясь» (стр. 128).

В истории русской педагогики отдельные представители ее также формулировали определенные законы.

Белинский считал воспитание великим делом: им решается судьба человека. Важность воспитания и деятельности воспитателей определяется, по Белинскому, тем законом развития, когда новое, чтобы быть действительным, должно развиваться от старого.

Ушинский, хотя и относил педагогику к искусству, но считал, что главное в ней состоит в изучении и применении законов, смежных с педагогикой наук «...Напрасно человеку говорить: делай так, делай иначе; покажите ему законы ума, законы природы, законы истории, — а действовать ему предоставьте самому».

Особенно важны для педагогики законы психологии. Исходя из закона последовательного развития человеческой природы, Ушинский считал, что сначала у ребёнка развивается механическая память, затем рассудочная и, наконец, идеальная или память воображения. Учение должно сообразоваться с этим законом, т. е. сначала школа должна развивать механическую память, затем рассудочную. Но так как человек является целостным организмом, то, обогащая механическую память следами ассоциаций, воспитатель в то же время упражняет рассудок и подготавливает материал для будущего развития дитяти.

Интересно отметить, что Ушинский устанавливал связь развития видов памяти с воспитанием определенных свойств человека, его мышления и личности. Он говорил, что нарушение этого закона ведет к тому, что

пренебрежение обогащением механической памяти в годы отрочества дает пустых резонеров и отнимает возможность всякого плодотворного развития. Пренебрежение развитием рассудочной памяти, в пользу механической, дает мертвых схоластов, а в пользу идеальной (воображения) — дает бесплодных фантазеров.

Ушинский, кроме того, раскрыл ряд закономерностей, относящихся к области упражнений и прочности знаний, наглядности и развития логического мышления, труда и его влияния на физическое и духовное развитие, последовательности конкретного и абстрактного, навыка и представления.

Л. Н. Толстой, определяя воспитание и образование как исторические факты воздействия одних людей из других, считал, что единственная задача педагогики — отыскание законов этого воздействия. Толстой и формулирует основной закон педагогики, выраженный в следующих словах: «Образование в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, по нашему убеждению, та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования»<sup>11</sup>. Этой формулировкой Толстой выразил ту мысль, что объективно самому образованию присущ внутренний закон его движения вперед, независимо от целей, которые ставит человек, осуществляя образовательную деятельность.

В образовании отражаются отношения между образующим и образующимся. Эти отношения такие же, как между матерью и ребенком, которого мать учит говорить только для того, чтобы понимать друг друга. «Мать инстинктом пытается спуститься до его (ребенка— П. Г.) взгляда на вещи, до его языка, но закон движения вперед образования не позволяет ей спуститься до него, а его заставляет подняться до ее знания»<sup>12</sup>.

Можно соглашаться или не соглашаться с этим законом, но Толстой совершенно правильно и глубоко поставил вопрос об основной задаче педагогики как науки. Эта задача состоит в том, чтобы открыть закономерности, присущие внутренне самим явлениям объективной действительности, такие же,

---

<sup>11</sup> Л.Н.Толстой. Собр.соч., изд. 1936 г., т VIII, стр. 24.

<sup>12</sup> Л.Н.Толстой. Собр.соч., изд. 1936 г., т VIII, стр. 25.

какие открывает каждая наука, проникая в сущность явлений. Понимая закон науки так, как его и следует понимать, как закономерную связь явлений действительности, Толстой тем самым возражал против такой педагогики, которая свои «законы» выводит телеологически, субъективно.

Укажем еще на одну попытку в русской литературе формулировать законы и правила педагогики и в связи с этим определить и понятия закона и правила. Эту попытку сделал Демков, известный автор многих учебных руководств по педагогике и истории педагогики до революции (в статье «Педагогические правила и законы»)<sup>13</sup>.

Выясняя понятия закона и правила, Демков видит их различие в том, что закон не имеет исключений, а правило имеет исключение. Правило — эмпирическое обобщение, обнимающее большинство, но не все случаи.

В своей статье Демков формулирует 18 законов. Приведем некоторые из них, чтобы яснее видеть, что автор понимает под «законами». Первый «закон» — закон полноты развития сил и нравственного совершенствования. Вторым закон, вытекающий из первого, для достижения полноты развития необходимы упражнения. Учи сообразно природе (седьмой закон). Частое повторение и упражнения — могучее средство культуры ума (восьмой закон). Обучение должно быть интересно (девятый). Воля подлежит воспитанию (десятый). Воспитание должно быть народным (четырнадцатый). Те чувствования прочнее, которые соединяются с идеями, и те из них важнее и сильнее, которые сочетаются со сложными идеями (восемнадцатый закон).

Легко видеть, что многие из этих положений никак нельзя назвать законами, ибо они, за некоторыми исключениями, никаких закономерностей не раскрывают. В этих законах переплетаются без всякой системы правила и, слишком общие, до банальности положения.

Советская педагогика обогатила науку о воспитании новыми понятиями, установила новые закономерности, принципы и правила. Крупнейшим новатором в педагогической науке является А. С. Макаренко.

---

<sup>13</sup> «Педагогический сборник», 1899 г., № 8-9.

Макаренко разработал ряд новых принципов в педагогике, раскрыл определенные закономерности воспитания. Если взять в целом педагогическую систему Макаренко и поставить вопрос о том, какая главная и наиболее общая идея пронизывает всю систему, я ответил бы так: идея единства, как всеобщий закон педагогики, из которого вытекают все принцип и правила воспитания.

В педагогике давно был установлен один из общих законов — закон единства воспитания. Этот закон в его общей формулировке указывает на связь различных видов воспитания, но он еще не раскрывал глубоко конкретно этой связи в разных направлениях. В педагогической системе Макаренко этот закон получил дальнейшее развитие в законах принципах коммунистического воспитания, в особенности в учении Макаренко о коллективе как воспитательном факторе. Каждый существенный вопрос Макаренко разрешал в духе единства и взаимосвязи. Единство личности и коллектива, цели и средства, трудового и нравственного воспитания, отдельного правила и системы педагогических мер, коллективного и индивидуального воздействия, настоящего и будущего, постепенности и перерыва ее «методом взрыва», метода принуждения и убеждения, уважения к личности воспитанника в требовательности к нему, традиции и движения вперед, воли коллектива и воли руководителя.

Макаренко в результате глубокого размышления и обобщения опыта воспитания в нашей стране и своей богатой практики формулирует один из важнейших законов советской педагогики, закон движения вперед коллектива, выраженный в словах: «остановка в развитии коллектива или отдельной личности есть начало деградации и коллектива и личности». Из этого закона вытекает ряд принципов и правил, рассматриваемых Макаренко в определенном единстве.

Это единство понимается не в духе учения Фребеля или каких-либо других педагогов-идеалистов. Макаренко вскрывает в этом единстве определенные противоречия, борьбу противоположностей, как отражение реальной действительности, и теоретически разрешает эти противоречия, исходя из анализа действительности, формулируя определенные законы и принципы.

Единство личности и коллектива заложено в самой природе советского воспитания, является его закономерной предпосылкой. Оно осуществляется не самотеком, а в борьбе, в преодолении различных субъективных свойств, препятствующих этому единству. Задача науки воспитания, следовательно, в том, чтобы открыть определенные закономерности развития, становление этого единства, вывести из них принципы и правила как законы деятельности воспитателя.

Учение о воспитании обогащается новыми идеями, выраженными в кратких формулах: коллектив как объект и субъект воспитания, принцип перспективных линий в воспитании, принцип параллельного действия, принцип выбора средств воздействия, принцип уважительного отношения к воспитаннику и требовательности к нему.

Заслуга Макаренко в истории советской педагогики и вообще педагогики в том, что он раскрывает в процессе воспитания диалектическое движение в его разных более всесторонних связях и опосредствованиях. Тем самым Макаренко вносил новое в привычные установившиеся понятия, более глубоко и перспективно раскрывал проблемы воспитания и науки о нем.

Важнейшим принципом педагогики у Макаренко является, на наш взгляд, принцип выбора средств для: наибольшего педагогического воздействия. И здесь Макаренко дает диалектическое, глубоко жизненное понимание и разрешение вопроса.

«В зависимости от обстоятельств, времени, особенностей личности и коллектива, таланта и подготовки исполнителей, от ближайшей цели, от только что исчерпанной конъюнктуры диапазон применения того или иного средства может увеличиваться до степени полной общности или уменьшаться до положения полного отрицания».

Всякое средство, как и правило воспитания, нельзя рассматривать само по себе, изолированно от всей системы воспитания, от принципов его, от совокупности всех условий и влияний. Это и есть диалектический подход к изучению явлений.

Педагогика — наиболее сложная наука. На эту особенность педагогики не

раз указывал Ушинский, а в наше время Макаренко. Сложность педагогики зависит от сложности самого воспитания, которое она изучает.

Если в известном примере у Ленина такой простой предмет, как стакан, можно и следует рассматривать со многих сторон, то тем более, это относится к живому общественному и индивидуальному процессу, каким является воспитание.

В основе воспитания лежит воздействие воспитателя на воспитанника в таком направлении, чтобы воспитанник усвоил опыт и приобрел черты и свойства, необходимые для участия в общей жизни человеческого коллектива.

Значит, задача науки о воспитании — раскрыть закономерности этого воздействия, найти условия, при которых это воздействие бывает и может быть максимально продуктивным. Эти условия крайне многообразны. Сюда входят общественные влияния, которые отражаются на отношениях воспитателя и воспитанника, содержание, методы и формы воспитания, свойства личности воспитателя и воспитанника и т. д. и т. п. Все эти условия воздействуют не изолированно, не особняком, а в каком-то единстве, в сложном переплетении между собой.

Ни в одном акте воспитания нельзя найти педагогического явления в чистом виде, если даже иметь в виду только закономерности воздействия субъекта на объект воспитания. Самый простой педагогический акт, какой только можно себе представить, является самым сложным, ибо он включает закономерности различных явлений: социальных, биологических, психологических.

Но научное изучение по необходимости вырывает отдельные явления, чтобы открыть закономерные связи этих явлений.

Сложность воспитания объясняет особенности законов педагогики, отличающие их от законов природы. В законах природы отражаются казуальные связи двух или нескольких явлений. Законы же педагогики, отражая такие же причинные, но более сложные связи явлений, не могут быть выражены в такой простой формулировке. Если законы природы в известном смысле не имеют исключения, хотя не являются абсолютными, за немногими исключениями, о

чем писал Энгельс, то многие законы педагогики, сформулированные отдельными ее представителями, имеют исключения. Это значит, что эти законы в силу сложности не отражают всех возможных, мыслимых связей явлений или отражают далеко не полно эти связи. Но из этого вовсе не следует, что эти законы ложны и что они не имеют значения. Тем более, из этого не следует делать того вывода, который делают некоторые педагоги, что в педагогике нет никаких законов. При этом, по-видимому, некоторые из них мыслят закон в форме закона природы, не разобравшись в специфике законов. На долю педагогики, по мнению таких педагогов, остаются лишь принципы и правила.

Такой взгляд по существу отрицает педагогику, как науку, признает непознаваемость педагогических явлений и, таким образом, ведет к агностицизму.

Допустим, что педагогика содержит только принципы и правила. Но куда же берутся эти принципы и правила?

Принципы и правила в педагогике вытекают из каких-то более общих положений. К таким положениям относятся определенные закономерности, объективно существующие в области воспитания и сформулированные в тех или иных законах. Говорят, что эти принципы и правила вытекают из целей воспитания. Цели воспитания, конечно, играют в воспитании определяющую роль. Но чем определяются эти цели? Конечно, не вечными идеями, не добрыми побуждениями разума, а определенными законами как общественного развития в тот или иной исторический период, так и законами развития ребенка. Цели воспитания детерминированы общественными условиями, интересами классов в классовом обществе. Это — закон, который не имеет исключения для общества, разделенного на классы.

В воспитании не ставятся такие цели, которые не зависели бы от определенных объективных условий, даже те цели воспитания, которые ставятся в непосредственную зависимость от субъективных намерений воспитателя, также объективны, т.е. определяются, в конечном счете, более общими закономерностями общественного развития. Субъект воспитания может сказать себе, что он свободен в выборе целей: он может выбрать одну цель и не выбрать другой, но и то, что он выбирает и то, что он не выберет определяется

каузально.

Вопрос о закономерностях в педагогике упирается корнями своими в другой, не менее важный вопрос о характере педагогики, как науки. В буржуазной педагогике существуют два полярные направления. Одни, усматривая тесную связь педагогики с философией (этикой, логикой познания, эстетикой), считали, что педагогика находится в лоне философско-нормативных наук. Нормативный характер ее определяется тем, что она разрабатывает определенные принципы, нормы и правила воспитания, исходя из установленных в идеалистической этике и теории познания высших норм в виде немногих абсолютизированных идей, понимаемых метафизически как изначально существующие в мире категории. Эти нормы могли изменяться и изменяться в историческом развитии, но характер отношений педагогики к философии оставался прежним, т. е. нормы носили догматический и директивный характер. Педагогика, поэтому, считалась прикладной философией или этикой, называясь также практической философией.

Другие видят в педагогике не нормативную науку, опирающуюся на философско-этические дедукции, а эмпирическую, описывающую конкретные факты воспитания без всякой умозрительной философии.

Это второе направление было связано с развитием экспериментальных исследований в области естественных наук и психологии и с применением индуктивного метода изучения.

Таким образом, у одних педагогика *предписывает* те или иные нормы, правила воспитательной деятельности, у других — она лишь *описывает* факты воспитания, устанавливая между ними связь причины и следствия. Поэтому в первом случае центральное место в педагогике занимает категория должного, идеального, во втором — категория сущего, реального.

Проблема сущего и должного, как и вопрос о характере педагогики как науки, в буржуазной педагогике разрешался в плане противопоставления той и другой категории. Такое противопоставление было неправильно, ибо не разрешало самого главного в этой проблеме — перехода одного в другое, выяснения взаимосвязи сущего и должного.

Своеобразие педагогики состоит в том, что в ней сочетаются категории сущего и должного. Педагогика не только раскрывает определенные закономерности воспитания, отражающие существующий и прошлый опыт, но, основываясь на этих закономерностях, рекомендует воспитателю различные правила, нормы, принципы, которые он должен проводить в своей деятельности для достижения поставленной цели воспитания.

Педагогика не только описывает правила, принципы, как факты действительности, но и предписывает известные правила и принципы, как должное в воспитательной деятельности. Поэтому неправильна, на наш взгляд, формулировка Блонского, когда он, определяя предмет педагогики, писал: «Педагогика, как наука, изучает факты воспитания в их зависимости от тех или иных причин. Так, например, вопрос о том, должны ли быть наказания или нет, не есть вопрос научного исследования. Педагогика, как наука, ставит вопрос иначе: какие наказания и почему существуют»<sup>14</sup>.

В этих словах заложена, нам кажется, ошибка. Правильно, конечно, что педагогика изучает действительность, сущее, раскрывая закономерные связи явлений. Но неправильно, что проблема должного выпадает из научного изучения. Ошибка здесь в том, что сущее и должное противопоставляются метафизически, формально, по формуле или — или. В действительности между сущим и должным существуют связи, взаимопереходы. Особенно ясна эта связь в воспитании, где проблема должного будущего, предвидимого играет выдающуюся роль, как необходимая, постоянно присутствующая перспектива. Без нее не может быть воспитания.

Педагогика не только должна ответить на вопрос о том, какие и почему существуют наказания, но она должна и отвечает на вопрос о том, должны ли быть какие-либо наказания и какие.

Этот вопрос поставлен не только теоретически в педагогике, но он поставлен и практикой воспитания. Среди педагогов находились и такие, которые поставили общий вопрос — должны ли быть вообще наказания, и отвечали на

---

<sup>14</sup> П.Блонский. «Основы педагогики», изд. 2-е, 1927.

него отрицательно.

Дискуссия, возникшая много лет назад до революции, продолжалась и после революции.

Прежде, чем говорить о том, какие наказания применять, надо ответить на вопрос, применять ли их вообще. Но для того чтобы ответить на общий вопрос, нужно как следует изучить конкретный материал, связать решение вопроса с другими проблемами, ибо он не изолирован. Мало, если педагогика отвечает только на вопрос, какие и почему наказания существуют. Учителю нужно знать и то, какие наказания нужно, должно применять, какие не следует, в силу каких причин.

Мы воспитываем человека, который должен обладать такими-то свойствами, знаниями, это должно базироваться на осознании определенных законов, которые дают возможность предвидеть действие таких-то факторов.

Правильно разрешить проблему связи сущего и должного безотносительно к проблеме законов воспитания нельзя.

В педагогику входит коренной вопрос об идеалах воспитания, в которых отражаются действительные, реальные планы создания нового человека на основе познанных законов действительности, т. е. сущего. Правда, бывают идеалы утопические, нереальные, поскольку они не вытекают из законов действительного развития или вытекают из добрых побуждений разума. Есть мечта пустая и мечта хорошая, как говорил Писарев.

Таким образом, проблема этики в советской педагогике не снимается и снятой быть не может, ибо это означает— разоружить воспитателя или предоставить ему черпать этические идеалы из других каких-то источников.

Проблема долга в нравственном воспитании — важнейшая и для советской педагогики.

Только в советской педагогике в отличие от идеалистической педагогики понятия должного вытекают не как извечные, идеалистические категории, а из существа тех целей и задач, которые советское общество, народ ставит перед воспитанием молодых поколений, из тех научных достижений, которые имеются в области марксистской педагогики и психологии, из правильно,

научно понятых законов общественной жизни и, в частности, законов воспитания.

Должное вытекает из сущего. Правила воспитания, предписывающие то или иное поведение учителя или ученика в известных случаях, являются определенными нормами должного. Но они непосредственно связаны с анализом прошлого и существующего опыта, с осознанием тех или иных связей, объективно существующих в воспитании.

Правила поведения ученика в школе и вне ее представляют, с одной стороны, — итог, обобщение практики, с другой, — нормы, которые должны субъектом проводиться в жизнь.

Закон науки отражает существующие и существенные связи явлений. Но в то же время закон в объективном смысле отражает это сущее и в будущем. Закон дает возможность предвидеть те или иные явления, предусматривать результаты в будущем, говорит человеку, что события будут протекать таким именно образом, а не иначе. Отсюда вытекает и связь сущего и должного: поскольку я знаю на основе закона, что такие-то явления произойдут в будущем, постольку я должен учитывать их, сообразовать с ними свою деятельность. Отсюда становится еще более ясной ошибочность взгляда некоторых советских педагогов, что педагогика содержит только принципы и правила без законов воспитания.

В самом деле, если педагогика не изучает и не раскрывает закономерностей в своей области, она не наука, ибо наука там, где существуют необходимые связи, как об этом было сказано раньше.

Если педагогика содержит только принципы и правила, то она, очевидно, за отсутствием своих законов, пользуется законами других наук. Следовательно, педагогику в лучшем-случае можно считать прикладной наукой, которая лишь применяет законы из других наук.

Конечно, законы других наук—социологии, -биологии, психологии — имеют важное значение для и педагогики. Но педагогика имеет дело не с физиологией, и психологией, а с воспитанием человека в определенных условиях. Поскольку человек, как биологическое и социальное существо,

подвержен действию этих закономерностей, педагогика учитывает их, но не ограничивается ими, ибо в воспитании существуют и свои особенные закономерности, отличные от закономерностей психологии, биологии и т. п. Вернее, закономерности этих наук проявляются в воспитании человека в преломленном, в осложненном, благодаря воспитанию, виде.

Понятия закона, принципа и правила — основные категории педагогики, выяснение которых необходимо в первую очередь. Далее возникает задача выяснения других важных понятий, которыми мы оперируем на каждом шагу и содержание которых понимается по-разному и подлежит известной переоценке в связи с развитием самой науки и опыта воспитания. Некоторые понятия нуждаются в пересмотре потому, что обычное понимание их слишком поверхностно, не отражает глубины всех изменений, которые произошли в воспитании в нашей стране.

В то время как историческая практика ушла вперед, понятия остаются без изменений, отражая, таким образом, неполно действительное развитие.

К таким понятиям мы относим понятия всестороннего развития личности, целей воспитания, социальной сущности советской школы, взаимосвязи среды и воспитания, политехнического и трудового воспитания, метода обучения, ремесленного обучения.

Раскрыть эти понятия, значит включить в них то новое содержание, которое заключается в объективной действительности и которое требует общения в известных научных выводах.

В педагогической литературе мы нередко встречаем слишком поверхностное, не глубокое, одностороннее освещение этих понятий. Так, важнейший принцип всестороннего развития понимается односторонне, как соединение умственного и физического труда. При таком понимании всесторонне развитым человеком считается человек, который может от умственных занятий, например, по древнему Египту переходить к столярному верстаку, чтобы изготовить для себя стул или табуретку.

Конечно, здесь есть известный элемент всестороннего развития, но все же элемент, сторона, не покрывающая содержания всего принципа.

Идея всестороннего развития содержит не только связь умственного и физического труда, но и связь умственного и нравственного развития, развитие разнообразных способностей, умений и интересов, относящихся к различным сферам деятельности и культуры человека.

Менее всего разработана идея всестороннего нравственного воспитания: воспитания дисциплины, воли, различных эмоций. Проблема нравственного воспитания излагается не в единстве всех сторон нравственного облика учащегося, а каждая сторона изолированно. Так эстетическое воспитание трактуется само по себе, особняком, без связи его с нравственным усовершенствованием личности. Между тем, эстетическое воспитание представляет важный фактор воспитания дисциплины, умственного и нравственного воспитания.

Также изолированно и совсем эмпирично освещена у нас проблема внешкольного воспитания. Само название «внешкольная работа» не выдерживает никакой критики с точки зрения принципиально-научного подхода. Почему внешкольное воспитание называется «работой», а воспитание в школе такой работой не называется. Неудачное название оправдывается только тем, что проблема трактуется в сугубо описательном эмпирическом плане, а не рассматривается как средство реализации определенных принципов и законов педагогики.

Возьмем еще понятие метода обучения.

Вслед за старыми учебниками метод обучения определяется как способ передачи знаний ученику и затем перечисляются разные формы этой передачи: изложение, беседа и т. д. С другой стороны, сюда входят различные виды деятельности ученика, рассматриваемые как метод обучения: письменные работы, работа с книгой и т. п.

При таком понимании метода совершенно обходится важный вопрос о познавательном значении метода, не раскрывается понятие метода с гносеологических позиций.

Метод — душа предмета. Поэтому естественно, что метод, долженствующий воплотить в себе познавательные принципы обучения, отрывается от них,

от того, что изложено ранее в разделе о принципах обучения. Учение о методе, оторванное от форм мышления, от логики познания, от законов умственного развития ребенка, превращается в беспринципную сводку некоторых рецептов, советов, правил, излагаемых догматически.

Важнейшей задачей педагогической науки является раскрытие частных закономерностей в истории и теории педагогики на основе уже открытых общих законов воспитания и глубокого изучения новых фактов воспитания.

В трудах советских историков педагогики дается в общем правильное освещение основных фактов из истории воспитания и педагогических учений, поставленных в зависимость от закономерностей социально-экономического порядка, установленных марксистской наукой. Однако совершенно недостаточно ограничиваться установлением лишь общих связей надстройки с социально-экономическим базисом. Последний определяет педагогическую идеологию и народное образование лишь в последнем счете, как указывал Энгельс. С другой стороны, самое воспитание с его разветвленной системой оказывает известное влияние на развитие общественной жизни, на экономику, политику и культуру общества, о чем писали классики марксизма-ленинизма.

Вот эта сторона взаимосвязи воспитания с развитием общества совсем не раскрыта в работах по истории педагогики. Также нет не только освещения, но даже попытки поставить такие вопросы как связь воспитания в данной стране с воспитанием в других странах. Между тем, народное образование в отдельных странах Западной Европы в конце XIX и начале XX вв. находилось в известной связи с образованием в других странах, зависело в той или иной мере международных отношений в тот или иной период.

В каждой стране воспитание развивалось как в силу общих законов, и в силу частных закономерностей, отражающих особенности развития данной страны в определенный период. Эти частные закономерности являлись не отрицанием общих законов, а их конкретизацией.

Так, реформы народного образования в Англии в 1832 и 1870 гг. были непосредственно связаны с избирательными реформами в эти периоды.

В связи с приближением 30-летней годовщины Великой Октябрьской

социалистической революции встал вопрос о подготовке материалов и монографических исследований истории советской школы и педагогики. Подлинное научное изучение не может ограничиться ни поверхностным изложением фактов истории, ни бледными схематическими очерками. Оно должно дать такую картину развития, в которой раскрываются в результате анализа не только общие, но и частные закономерности движения педагогической мысли и практики в единстве и взаимосвязи. Эти частные закономерности могут относиться к отдельным объектам исследования (например, развитие начального образования в стране или области) и к темам исследования (например, развитие трудового воспитания).

Немаловажное значение для развития научно-педагогической историографии приобретает изучение областной истории народного образования. На этом материале можно показать особенности развития народного образования в данной области, которые, однако, не нарушают общих законов развития народного образования в стране, но полностью отражают их.

Многие историко-педагогические исследования носят слишком оторванный от актуальных проблем советской педагогики характер. Слишком они автономны в том смысле, что исторический материал подается абстрактно, сам по себе, независимо от того, что для нас представляет огромный интерес и теперь и будет важно в будущем.

Очень важно исследовать такие проблемы, которые в наше время представляют большой интерес для развития теоретической педагогики и самой историко-педагогической науки.

Те же задачи стоят и перед теорией педагогики. В частности, возьмем проблемы нравственного воспитания и спросим себя, какие здесь существуют закономерности.

Закономерности существуют, но они еще не стали достоянием наших учебных руководств.

А.С. Макаренко раскрыл ряд закономерностей нравственного воспитания, в частности, упомянутый нами закон движения вперед коллектива. Но мы еще

пока не изучили педагогического наследия Макаренко в этом свете.

А.С. Макаренко, кроме того, поставил перед научной педагогикой ряд проблем в этом направлении. В частности, Макаренко считал важным вопрос о классном коллективе. Прежде всего, важно уяснить само понятие коллектива в педагогике. Не всякое собрание людей в одном месте можно считать коллективом. В одних школах действительно есть коллектив учителей, а в других его нет. То же относится и к классному коллективу.

Здесь, естественно, возникает немало вопросов для такой научной разработки, которая откроет новые частные, более конкретные закономерности и принципы. Для изучения надо брать такие коллективы, где в течение длительного времени образовались известные традиции, стиль в работе, преемственность, где коллектив боролся и преодолевал трудности, переживал приливы и отливы, ошибки и успехи, радости и огорчения, веру и сомнения; словом, где действовал закон движения вперед.

Педагогика коллектива — важнейшая проблема теоретической педагогики в настоящее время, ибо в разрешении ее кроется решающее условие педагогики индивидуального воздействия.

В педагогике существуют такие общие законы, которые являются верными, но давно ставшие азбучными и настолько общими, что они не могут удовлетворять научную мысль, идущую всегда вперед по пути раскрытия новых закономерных связей и отношений. Так, в педагогике закон единства воспитания является одним из наиболее общих законов, в котором устанавливаются взаимосвязи основных видов воспитания. Этот закон проявляется в разных сторонах и моментах воспитания: единство целей и средств воспитания, единство воспитания и развития, единство воспитания и поведения, единство формы и содержания обучения, единство нравственного и умственного воспитания и т. д. Этот закон, оказав благотворное влияние на развитие педагогической мысли и практики, сам, явившись продуктом этого развития, однако, недостаточен, ибо не отвечает на многие важные частные вопросы воспитания. Нужно раскрыть этот закон более конкретно при изучении более частных сторон воспитания.

Ребенок, обучаясь, воспитываясь, развивается умственно, нравственно и физически. Это общий основной закон, сформулированный в современной психологии С. Л. Рубинштейном, указывает на общие связи обучения и развития, но одного общего закона недостаточно, чтобы знать все частные стороны этой взаимосвязи, хотя закон имеет большое научное и практическое значение.

Энгельс писал, что всеобщий закон движения, взаимосвязи, хотя и верно охватывает общий характер всей картины явлений, все же недостаточен для объяснения частных, составляющих ее, а пока мы не знаем их, нам не дана и общая картина.

Отсюда вытекают и некоторые вопросы, относящиеся к структуре педагогики, как науки.

Построение курса педагогики должно быть научно обоснованным. Это значит, что последовательность освещения проблемы должна подчиняться каким-то более общим принципам, что внешняя, если так можно выразиться, логика расположения должна отражать внутреннюю логику, единство формы и содержания.

С этой точки зрения ясно, например, что вначале раскрываются цели и задачи воспитания, затем средства воспитания, а не наоборот. Вначале даются принципы воспитания, затем правила, а не наоборот. Вначале раскрываются общие законы воспитания, затем частные закономерности и вытекающие из них принципы и правила. Но остаются некоторые еще нерешенные вопросы.

В учебных руководствах и программных материалах по педагогике такие принципы как сознательность, активность, последовательность, наглядность, индивидуализация находят место лишь в разделе дидактики. Однако эти же принципы относятся и к нравственному воспитанию. Они являются общими принципами педагогики. Поэтому отнесение их к одному разделу, только к умственному образованию неправомерно. Исходя из этого, некоторые авторы предлагали излагать в курсе педагогики принципы учебно-воспитательной работы слитно, объединяя вместе с тем дидактику и нравственное воспитание в единый раздел. Из правильной посылки сделан неправильный вывод. Ошибка

здесь заключается в том, что авторы такой структуры не видят особенностей нравственного воспитания, отличающих его от умственного. Они видят только связь и единство этих видов воспитания, но игнорируют специфику каждого вида, установленного вековой исторической практикой воспитания.

Конечно, процесс воспитания представляет по закону единства единый процесс, в котором разные его виды связаны между собой внутренне, постоянно, объективно. Но в каждом виде воспитания проявляются присущие ему, и только ему, закономерности, принципы, правила и методы, связанные с более общими законами, принципами воспитания в его целом.

Отсюда нужно делать другой вывод: выделяя умственное и нравственное воспитание в особые разделы, необходимо предпослать вначале общие принципы педагогики, т. е. воспитания в целом, относящиеся ко всем видам воспитания, не только умственного и нравственного, но и физического, трудового, эстетического. На основе этих принципов (и законов) и в связи с ними должна последовать более конкретная трактовка проблем отдельных сторон, видов и задач воспитания, раскрывающая здесь не методику только, а «педтехнику», а закономерности, принципы, правила, методы и формы данного вида воспитания. Только при таком понимании и такой структуре создается реальная возможность избежать существующих и ничем не оправданных недостатков в освещении таких проблем, как воспитание дисциплины, дружбы и товарищества, патриотизма, внешкольной работы и пр. Эти недостатки состоят в том, что указанные вопросы излагаются на недостаточно высокой принципиальной основе, носят крайне эмпирический описательный характер, когда правила даются слишком произвольно и неубедительно и когда принципиальная часть ограничивается лишь некоторыми общими политическими положениями. Поэтому можно сказать, что такая конкретность, когда различные примеры не освещены принципиально, абстрактна, а абстрактность не конкретна.

Такое построение курса должно послужить стимулом к более глубокой научной разработке конкретных проблем воспитания, изучения большого материала и раскрытия частных закономерностей.

Общие принципы педагогики осуществляются своеобразно в каждом виде воспитания: они имеют общие и особые черты.

Сознательность в обучении и в нравственном воспитании совпадает в существе, но различается в путях и методах.

Сознательность в умственном образовании — развитие познавательных способностей, определенных свойств ума, что дается более глубоким усвоением образовательного материала, кроме того, умение оперировать понятиями, доказывать, проверять свои знания, контролировать себя при усвоении знаний.

В нравственном воспитании принцип сознательности выражается в самоконтроле, самооценке, анализе поведения с точки зрения осознанных норм общественного поведения, принципов и законов. Но в нравственное воспитание входит еще отношение учащихся к людям, вещам, событиям. В этих отношениях проявляются не только сознательность, но и привычки поведения. Кроме того, в нравственное воспитание входит воспитание определенных эмоций, чувств, настроений, переживаний. Закономерности образования эмоций не совпадают полностью с закономерностями образования ума. В нравственном воспитании один и тот же образовательный материал используется под особым углом зрения, чем в умственном образовании. Помимо того, от учителя (и от материала) требуются новые качества для воздействия на чувства учащегося.

С точки зрения воспитания определенных эмоций учитель выделяет из образовательного материала одни стороны, а с точки зрения умственного образования — другие.

Ведь к каждому предмету изучения можно и нужно подходить, возможно более всесторонне, затрагивая разные стороны предмета и разные свойства личности, и этим содействуя более всестороннему развитию.

С понятием закона в педагогике связаны некоторые методологические вопросы обобщения опыта школы.

Обучение и воспитание в школе являются процессом последовательного и целенаправленного разностороннего, развития школьника, его знаний и умений, мышления и поведения. Это развитие есть не что иное, как процесс становления, роста личности учащегося, в котором постоянно происходят

переходы из одного состояния в другое, качественно более ценное с точки зрения задач воспитания: переход внешней дисциплины во внутреннюю, отдельных знаний—в систему знания и в убеждения, конкретного мышления — в абстрактное и т. д. Эти переходы не являются результатом слепого случая или хаоса, а носят в себе определенные закономерности, которые схватываются и раскрываются научной психологией и педагогикой.

Что же значит обобщить опыт школы? По существу, это и значит найти определенные закономерности, в которых отражаются существенные стороны действительности, их зависимость от определяющих факторов. Наука «во всех областях знания показывает нам проявление основных законов в кажущемся хаосе явлений»<sup>15</sup>. С этой точки зрения и надо подходить к оценке существующих работ, описывающих опыт нашей школы в том или ином отношении.

Основной недостаток многих работ (монографии о работе отдельных школ и учителей, статьи на темы об уроке и о воспитательной работе той или иной школы) состоит в том, что авторы их излагают отдельные факты и затем дают оценку их в свете некоторых принципов и правил. Конечно, и такие работы имеют известное практическое значение, поскольку в них отражаются отдельные моменты существующего состояния и соответствие или несоответствие его установленным нормам. Но более глубокое изучение предполагает не констатацию отдельных явлений, когда за деревьями еще не видно леса, а объяснение того, отчего зависит такое состояние и при каких условиях это состояние переходит в другое, более соответствующее высшим задачам воспитания.

Понятно, что при объяснении явлений легко сбиться на некоторые общие, до банальности известные положения или выводы. Это как раз другой недостаток некоторых работ по обобщению опыта школы.

Если первый недостаток заключается в эмпирическом подходе к объекту исследования, то для второго характерен схематизм и формализм, когда

---

<sup>15</sup> Ленин, Еще одно уничтожение социализма. Соч., т.XVII, стр.273.

выводы заранее известны и когда конкретный материал подгоняется к ним. Результаты одни и те же в первом и во втором случае: никаких закономерностей, внутренне объективно присущих данной области явлений, не находится. А это значит, что нет еще подлинно научного изучения практики. Опыт предполагает не простое знание фактов, а, как писал Ушинский, те идеи, мысли, выводы, которые дает научное познание, связанное с творческой мыслительной переработкой наблюдений жизни. Знание только факта — бесплодно. Это будет опытность мула принца Евгения, который, сделав 10 кампаний, не стал от этого опытнее и более сведущим в военном деле<sup>16</sup>.

«Совокупность выводов, сделанных умом из фактов, составляет опытность и есть то плодотворное знание, которое может пригодиться в будущем»<sup>17</sup>.

А. С. Макаренко, в результате глубокого анализа своего опыта воспитания в коллективе, различал две стадии в развитии коллектива: коллектив, как объект воспитания и как субъект воспитания. При каких решающих условиях коллектив превращается из объекта воспитания в субъект воспитания? В итоге обработки своего опыта Макаренко формулирует пять основных условий: 1) наличие цели воспитания у всего коллектива, 2) производительный труд, 3) традиции и честь коллектива, 4) перспективность, 5) закон движения вперед коллектива. Эти выводы относятся не только к тому коллективу, которым руководил Макаренко, но к ко всякому школьному коллективу, ибо они на конкретном материале раскрывают общие закономерности, присущие воспитательной работе в целом. Эти же выводы представляют и руководство для практической воспитательной работы в любом коллективе.

Допустим, перед нами стоит проблема: классный коллектив как воспитательная сила. Изучение тех или иных классов школы должно доставить исследователю конкретный материал, отражающий разные стороны поведения классного коллектива и его членов. Сюда войдет ряд существенных вопросов: успеваемость класса, дисциплина его членов в школе и вне школы, интересы учащихся класса, отношение классного коллектива к отдельным ученикам и

---

<sup>16</sup> Драгомиров, Очерки, 1837.

<sup>17</sup> Там же.

учителям, а также отношение последних к данному классу, влияние класса на отдельных учащихся и влияние отдельных учащихся на класс, данный класс и другие классы, класс и школа в целом, традиции и честь класса, рост общественного мнения класса.

Выводы в результате изучения и обработки всех материалов должны будут раскрыть определенные закономерности жизни, поведения класса, причины описанных явлений. Когда у нас говорят о том или ином классе, то обычно при этом имеют место два вывода, объясняющие то или иное поведение класса. Классный руководитель или класс — вот две первопричины поведения. Но это настолько общий вывод, что он не дает никаких определенных указаний, за которые мог бы уцепиться каждый воспитатель, заинтересованный в воспитательных успехах своих учеников.

Все классы по этому общему выводу, пожалуй, выглядят одинаково. Конечно, руководитель класса играет роль, как и состав класса, но дело в том, что надо найти те конкретные причины, которые создают данный: воспитательный коллектив.

При изучении и обобщении опыта: воспитания встает еще вопрос о случайности и необходимости. В воспитательной практике следует отличать случайные, единичные факты от необходимых, более общих, типичных моментов. Ученик, всегда отлично-подготовленный к урокам, случайно не подготовился к одному уроку, на котором он был спрошен. Другой ученик, обычно не выполняющий домашних заданий, случайно оказался подготовленным к данному уроку. Один ученик случайно совершил проступок, обнаруженный учителем. У другого ученика проступки — обычное явление. Каждая такая случайность имеет свои причины, но она не отражает еще необходимого, типичного, характерного для данного субъекта или класса, школы в целом. По отдельным случайным моментам нельзя еще судить о характере личности, ученика или о работе школы.

Обобщение опыта отражает существенные, необходимые стороны практики в их закономерных связях и соотношениях. Следовательно, различные явления случайного порядка отбрасываются, поскольку они не входят в

систему этих связей. С другой стороны, описание случайных явлений не может дать объективной и конкретной действительности, ибо тогда нельзя нащупать определенных необходимых закономерностей.

Однако задачи исследования не ограничиваются отделением необходимого от случайного. В живой действительности бывают такие моменты, когда необходимость становится случайностью, а случайность — необходимостью. Ученик, случайно не подготовивший урока, не был спрошен. Случайный проступок ученика не был обнаружен. В силу некоторых условий эта случайность повторяется и со временем становится чем-то более необходимым, для преодоления чего требуются не случайные усилия ученика и школы, а система мер, которая должна прекратить образовавшуюся необходимость в прежнюю случайность.

Примеры другого порядка.

Случайно попавшаяся в руки ученика книга, с интересом им прочитанная, оказала на ученика сильное положительное влияние. Задача воспитателя состоит в том, чтобы такие случайности превратились в необходимость, в такой момент воспитания, который планируется, последствия которого предвидятся. То, что является делом случая, должно быть при известных условиях необходимым элементом воспитательной системы, повседневно осуществляемой.

Другими словами, единичность, случайность должна быть превращена в типичное, общее для данной школы, учителя и воспитанника.

Приведем несколько примеров того, как необходимость превращается в случайность.

Каждый принцип обучения является необходимым исходным моментом в каждом акте обучения. Так, принцип воспитывающего обучения проявляется систематически на уроке в школе. Учитель всегда имеет в виду этот принцип и строит каждый урок так, что органически вплетает различными средствами воспитательные моменты в ткань образовательного материала. Однако на многих уроках можно наблюдать, как этот необходимый принцип становится случайностью.

Другой пример. Учитель, излагая или объясняя урок, пользуется сознательно сравнением для большей ясности, наглядности, запечатлеваемое. Однако часто этот необходимый по самому существу момент обучения становится случайным приемом деятельности учителя.

В курсах педагогики имеются такие разделы, основное содержание которых состоит из ряда правил, наставлений и уставных положений.

Такие разделы, как прикладная часть педагогики, необходимы для каждого учителя в его работе.

Но теоретическая педагогика не может ограничиться эмпирико-описательным изложением этих разделов. Здесь не в меньшей степени нужна большая теоретическая научная работа, которая у нас почти не ведется, ибо научные кадры предпочитают брать темы из других «более принципиальных» разделов. Между тем, такие разделы, как школоведение, ученические организации, учитель и др. представляют широкое поле для научных изысканий, т. е. для раскрытия определенных глубоко жизненных закономерностей.

Это возможно только при научном вмешательстве, т. е. при условии глубокого принципиального изучения всего богатства практики. У нас имеются школы и учителя, опыт которых следует систематически изучать в таком направлении, как Макаренко изучал свой богатый опыт, как Станиславский изучал искусство актера. Оба они — один в воспитании, другой в искусстве стремились проникнуть во внутреннюю сферу близкой им действительности, нащупать присущие ей законы движения, поставить вместе с тем новые принципиально-перспективные задачи. Каждый из них свое искусство превращал в науку, и от этого искусство становилось еще более искусным.

Научная педагогика не проникла еще во многие сферы воспитания, считая их царством эмпирии или интуиции искусства отдельных мастеров.

Но разве творческая работа учителя и целого коллектива не носит в себе определенных закономерностей, познаваемых для науки. Непознанное еще не значит непознаваемое.

Творческая работа Макаренко и его воспитательного коллектива нашла

свое научное объяснение в его педагогической системе, в законах, принципах и правилах, которые составляют сущность этой системы.

Что делает педагога творцом? Конечно, не правила сами по себе. Но и не законы и принципы сами по себе, ибо одно знание законов не дает еще искусства, как знание законов движения струн на скрипке не дает умения играть на скрипке. Нужно еще умение применять законы и правила в живой действительности. С другой стороны, знание законов и правил — необходимое условие творческой работы, т. е. искусства воспитания.

Чем же тогда определяется умение, искусство воспитания? Талантом? Но что такое талант педагога? Это значит — находить каждый раз самые эффективные средства воздействия, влияния на воспитанника, наиболее доходчивые, оставляющие в душе воспитанника наиболее глубокий след, отражающийся в его сознании и поведении. Это значит — иногда поступать вопреки некоторым установившимся правилам и догмам и применять, казалось бы, на первый взгляд, неожиданные, неоправданные средства, когда педагог учитывает всю сложность условий конкретной обстановки, не упуская из вида перспективы, цели, генеральные задачи, которые он преследует. А учет этой обстановки возможен лишь при условии наилучшего теоретического вооружения и гибкого применения этого оружия.

Отсюда, естественно, вытекает задача — воспитать у педагога диалектический подход к анализу явлений производить этот анализ в свете целей, законов и принципов, которые разработала и разрабатывает педагогическая наука. Только тогда ремесло можно поднять до искусства, а искусство до науки. В этом — задача советской педагогики.