

Социально-педагогические идеи В.Н. Сорока-Росинского

В конце XIX в. в отечественной и зарубежной педагогической науке оформляется так называемое реформаторское направление, представители которого активно разрабатывали проблемы, связанные с адаптацией индивида в обществе, уделяя особую роль в этом процессе воспитанию как направленной социализации (Э.Дюркгейм). Одной из основных педагогических концепций того времени, получившей свое дальнейшее развитие в последующем столетии и приобретшей особую популярность в современной России, была «школа труда», в наибольшей степени отвечавшая требованиям индустриального общества, отличавшаяся приоритетом социальных задач образования, ориентацией на общечеловеческие и гражданские цели воспитания. «Это течение, – писал философ и педагог В.В.Зеньковский, характеризуя социальную педагогику, – отдавая должную дань индивидуальности ребенка... переносило свой взор на ту социальную среду, в которой развивается дитя» [1, с. 85 – 86].

В работах представителя отечественной социальной педагогики В.Н. Сорока-Росинского, в советский период своей деятельности возглавлявшего школу им. Ф.М. Достоевского, нашел отражение целый ряд актуальных в настоящее время социально-педагогических проблем.

Вслед за немецким педагогом П. Наторпом в процессе первичной социализации личности В.Н. Сорока-Росинский выделил три фазы: гетерономии, аномии и автономии. На этапе гетерономии, по мнению педагога, нравственная жизнь человека и его деятельность регулируются внешними факторами, бессознательными и сознательными, к которым В.Н. Сорока-Росинский относит привычный уклад жизни, традиционные нравственные воззрения и обычаи, общественное мнение, «внушения» семьи, церкви, закона и т. д. Фаза аномии характеризуется им как сложный, противоречивый этап в развитии человека. «Аномия, – признает он, – является одновременно и падением, и возвышением – юноша начинает критически относиться к предписаниям взрослых, начинает вдумываться в привычные авторитеты и приходит постепенно к отрицанию их, причем некоторое

время, до выработки новых -- своих убеждений и умения жить по ним, до наступления времени нравственной автономии, он переживает период, когда для него нет ничего святого -- период нравственного нигилизма, когда «все позволено» [2, с. 72–73].

В качестве ведущего агента социализации В.Н. Сорока-Росинский рассматривает семью, отводя ей ведущую роль в национальном воспитании личности. К основным принципам национального воспитания в условиях семьи он относит: воспитание на основе религиозных ценностей; воспитание ребенка «в любви к работе» («труд дает ребенку основу... для чувства собственного достоинства, он с детства прививает презрение к туземцам, бездельникам и лодырям»); воспитание на традициях устного народного творчества («песня и сказка выводят ребенка за узкие пределы его семьи, воздействуя на его чувства и фантазию, знакомят с жизнью родного народа и с окружающей природой»); воспитание на основе традиций (именно семейные традиции объединяют и регулируют жизнедеятельность семьи; там, «где семья еще может что-нибудь хранить, передавать, знает, куда вести и сохраняет свое идейное и кровное единство, а не превратилась в общую лишь ночлежку, там традиции сохраняются и передаются» [2, с. 82–83].

Наряду с семьей, закладывающей основы национального воспитания, не менее важную роль в данном процессе, по мнению педагога, должна играть школа. В качестве основных принципов национального воспитания Сорока-Росинский рассматривает принципы народности и демократичности воспитания. Воспитание, основанное на принципе народности, отмечает педагог, приобретает особый нравственный смысл, поскольку оно способствует развитию духовного мира человека, готовит его к жизни, к служению Родине, народу. Однако, чтобы служить родной стране, недостаточно одного лишь желания или убеждения, нужно, по мнению педагога, обладать еще соответствующими знаниями и умениями; нужно специально готовить себя к служению Родине путем воспитания и самовоспитания. Вот почему школа и государство, писал В.Н. Сорока-Росинский, мало или плохо воспитывающие и обучающие подрастающие поколения, совершают такое же преступление, как если бы во время войны задерживали боевые припасы, изготавливали бы

негодные снаряды и давали бы дурных, недоученных, недисциплинированных и трусливых солдат. Национальное воспитание – суровый долг перед народностью – таково его глубокое убеждение. Наряду с народностью педагог отводит важную роль демократичности воспитания и обучения. Он был уверен в том, что происходящие в жизни общества демократические процессы должны учитываться национальной школой. В то же время, в понимании Сороки-Росинского, национальное воспитание не имеет ничего общего с политическим воспитанием. Школа и политика, по его глубокому убеждению, «лежат в различных плоскостях, и всякая политическая пропаганда среди учащихся есть лишь развращение несовершеннолетних». Однако он осознавал тот факт, что в условиях становления демократического общества политические знания учащимся будут необходимы. «Задача школы, – писал он, – сводится в данном случае к тому, чтобы не только давать знания, но еще и воспитывать, и притом так, как если бы каждый первоклассник предназначался к занятию государственных должностей, где необходимо иметь хорошо воспитанное государственное чутье и чувство огромной нравственной, прежде всего, ответственности» [2, с. 87].

Полагая, также как А.С. Макаренко, что коллектив является одним из ведущих факторов социализации, В.Н. Сорока-Росинский призывает учитывать индивидуальные особенности личности воспитанника. На основе анализа педагогической практики, сложившейся в школе им. Ф.М. Достоевского им были сформулированы основные принципы коллективного воспитания. Одним из таких ведущих принципов должен был стать, по его мнению, принцип добровольчества, который основывался на самодеятельности, самоуправлении, соревновательности, самоактивности воспитанников.

В качестве основного механизма социализации В.Н. Сорока-Росинский рассматривает подражание. «Путем подражания, – пишет он, – ребенок научается до поступления в школу почти всему, чему он учится, прежде всего речи; не без основания всякая мудрая педагогика полагает, что лучшим воспитательным средством является пример родителей и старших сестер и братьев... главное значение имеют не слова, а живой пример... Бессознательное подражание далее переходит в сознательное и выражается тогда в играх, что также является одним из первых факторов воспитания (игра для ребенка – естественная потребность растущего организма; без игры

ребенок не может нормально расти и развиваться, так же как и нормальный взрослый человек без труда)» [2, с. 35]. По мнению педагога, характер ребенка формируется под воздействием тех примеров, которые он видит вокруг себя; не книга, не слова, а родные, знакомые ребенка и далее воображаемые им герои формируют его характер и определяют основной тип его деятельности. Узнать, кому подражает ребенок и как подражает, утверждал Сорока-Росинский, значит, заглянуть в глубину его психики, узнать особенности его характера.

Занимаясь решением проблемы воспитания «трудных детей», В.В. Сорока-Росинский решительно выступал против понимания большинства этих детей как «морально дефективных», а тем более как «психически дефективных». Он был убежден, что это вполне нормальные дети, пережившие тяжелые испытания, которые привели к серьезным девиациям. Педагог ставит под сомнение практику отождествления терминов «трудновоспитуемость» и «дефективность», имевшую место в педагогической литературе тех лет, и предлагает заменить понятие «трудновоспитуемость» термином «уклонение от нормы». При этом он признает, что причин отклонения от нормы существует достаточно много. Тот или иной ребенок, по мнению В.Н. Сороки-Росинского, может оказаться «трудным по причине сложности и богатства своей натуры; молодое вино ведь всегда сильно бродит; сильные и талантливые натуры развиваются зачастую очень бурно, а с другой стороны – умеренность и аккуратность, столь милые сердцу многих педагогов, вовсе не всегда говорят о чем-нибудь ценном в духовном отношении... Чичиков в литературе и Аракчеев в истории были примерными воспитанниками, приводившими в умиление своих воспитателей, и, наоборот, как раз-то наиболее яркие во всех отраслях жизни люди очень часто бывали горем для родителей и воспитателей и предметом их отчаяния – достаточно прочесть биографии наших выдающихся писателей и общественных деятелей, чтобы многих из них отнести к числу трудновоспитуемых» [2, с. 140].

Рассматривая различные виды отклонений от нормы, В.В. Сорока-Росинский выделяет три их основных вида: «вниз от нормы» (субнормность, или дефективность); «вверх от нормы» (супранормность, или повышенная в качественном или количественном отношении одаренность натуры) и «в сторону от нормы» (денормность, или уклонение от нормы в узком смысле

этого слова). Однако педагог приходит к выводу о том, что нередко очень трудно провести черту не только между денормностью и супранормностью, но даже между субнормностью и супранормностью, поскольку «человеческая психика настолько богата и разнообразна, что часто выдающиеся люди оказываются таковыми только потому, что вся энергия их психики сосредоточилась в одной какой-нибудь из ее сторон, придав ей удивительное богатство и силу, но, с другой стороны, обеднив иногда до дефективности другие стороны души». Судьба такого человека, пишет педагог, зависит иногда от простой случайности: «если внешние условия жизни сложатся так, что такому человеку удастся пустить в ход именно сильную и богатую сторону своей психики, все будут считать его выдающимся человеком и он действительно станет таким; сложатся внешние условия неудачно – и перед нами будет типичный неудачник, которого все зачислят в разряд дефективных. За примерами недалеко ходить: Ньютон считался в школе очень способным учеником, Бисмарк еле-еле мог двигаться вперед и тоже считался тупицей, Линней только по счастливой случайности не закончил своей карьеры ремеслом сапожника. Уатт определенно считался дефективным в умственном и невropsихическом отношении, на Корнелия и Свифта махнули было рукой и родители и воспитатели, Чарлз Дарвин в юности был типичным шалопаем и лентяем, Ж.-Ж. Руссо был дефективен во многих отношениях – и все-таки все эти люди оказались талантливыми: может быть, именно в силу того, что их психика очень и очень уклонялась от нормы» [2, с. 147].

По своему происхождению, замечает В.Н. Сорока-Росинский, отклонение от нормы может быть экзогенным, «когда оно происходит главным образом под влиянием внешней обстановки и идет от периферии психики к ее ядру» и эндогенным, когда «оно является результатом какой-нибудь органической особенности душевной или нервной природы ребенка» [2, с. 140]. Исходя из особенностей того или иного вида отклонений, педагог выделил несколько различных характерологических типа личности ребенка, каждый из которых требует особого подхода, особого типа воспитания и, соответственно, особого типа учебно-воспитательного учреждения. Так, рассматривая специфические черты учреждений для «морально дефективных» детей, В.Н. Сорока-Росинский признает, что особенность их заключается в том, что «здесь приходится начинать с полного перевоспитания

и заканчивать лишь доведением воспитанника до нормы; ставить какие-нибудь более значительные задачи было бы пока, при нынешнем положении педагогического искусства, утопией». Перевоспитать ребенка, снабдить знанием какого-нибудь ремесла, определить его на работу и оказать ему поддержку на первых порах его самостоятельной жизни – вот реальные достижения, к которым, в понимании педагога, должно быть направлено воспитание «морально дефективных» детей [2, с. 150]. В отличие от «морально-дефективных» детей, трудновоспитуемые, в понимании педагога, не требуют «радикального перевоспитания». Организация «интенсивного воспитательного процесса, направленного на «гармонизацию психики и придание ей максимально устойчивого вида» позволило бы вернуть таких детей в нормальную школу. В данном случае, утверждал В.Н. Сорока-Росинский, полная изоляция воспитанника от условий, в которых живет обычный школьник, не нужна, а срок пребывания в воспитательных учреждениях может быть коротким. Основной целью учреждений для трудновоспитуемых детей должно быть возвращение в школу нормального типа и предоставление им возможности дальнейшего развития [2, с. 150–151].

В современной России многие из социально-педагогических идей В.Н.Сороки-Росинского получили свое дальнейшее развитие.

Библиографический список

1. Зеньковский В.В. Пед. соч.: В 2 т. Т.2. Саранск, 2002.
2. Сорока-Росинский В.Н. Пед. соч. М., 1991.

Л.Н. Попов

Художественный аспект педагогического мастерства А.С. Макаренко и коннотативная технология речевого педагогического воздействия

Современная массовая культура в максимальной степени использует все имеющиеся в ее распоряжении возможности, ресурсы и средства воздействия на человека с целью заменить в сознании подрастающего поколения традиционные высокие ценности на ценности потребителя, не творца.