

**СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В  
ГЕРМАНИИ  
(XX век)**

Хрестоматия

Министерство образования и науки РФ  
Федеральное Государственное Бюджетное Образовательное Учреждение  
Высшего образования  
«Удмуртский государственный университет»  
Институт педагогики, психологии и социальных технологий  
Кафедра социальной работы

**СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ГЕРМАНИИ**  
**(XX век)**

Хрестоматия

Ижевск 2016

УДК 37: 36(091)(075.8)

ББК 74.663 я7

С 692

**Научный редактор:** Г.Е.Соловьев - доцент, кандидат педагогических наук

**Рецензент:** Неборский Е.В. – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии УдГУ.

**Социальная педагогика в Германии (XX век):** Хрестоматия. Под редакцией Г.Е. Соловьева. Ижевск.: Удмуртский государственный университет, 2016.- 75с.

В хрестоматии представлены переводы текстов представителей социальной педагогики в Германии.

Книга адресована студентам, аспирантам, преподавателям педагогических специальностей, учителям, а также всем, кто интересуется проблемами воспитания и образования подрастающих поколений.

ББК74.663 я7

С 692

© ФГБОУВО «Удмуртский государственный университет», 2016

© Соловьев Г.Е. Научная редакция, предисловие, 2016

## Содержание

Содержание	4
Соловьев Г.Е. Предисловие	5
Наторп П. Социальная педагогика	11
Фишер А. Описательная педагогика	26
Хан К. Четыре элемента терапии переживания	33
Ноль Г. Педагогические противоположности	37
Бернфельд З. Воспитание добродетели и автономия воспитанника в молодежном движении	49
Венигер Э. Народное образование в свете социологии и педагогики	55
Молленхауэр К. Введение в социальную педагогику	65
Примечания	73

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Актуальность проблематики социально-педагогического знания обусловлена тенденциями развития высшего образования, а также запросами практики. В условиях обновления жизни общества вопросы профессионализма специалистов приобретает особую значимость. Поэтому в настоящее время предъявляются высокие требования к подготовке, обновлению содержания и форм обучения студентов. Особое место в системе профессиональной подготовки в вузе должно занимать теоретическое ознакомление и практическое освоение психолого-педагогического блока. Данный блок ориентирован на повышение психологической и педагогической компетентности будущих специалистов.

Однако, несмотря на актуальность социально-педагогической проблематики, необходимость разработки и совершенствования методических средств обучения, на сегодняшний день можно констатировать недостаток литературы по этому научному направлению. Следует отметить, в научных публикациях основное внимание уделяется социальной педагогике в России. Работ, посвященных социальной педагогике в Германии, значительно меньше. Труды многих немецких ученых, которые оказали существенное влияние на социальную педагогику в том числе в нашей стране не получили должного отражения в научной литературе.

В хрестоматии акцентируется внимание на теоретическом подходе, который был разработан в Германии. Выбор страны неслучаен, потому что именно в Германии зарождается социальная педагогика как научная дисциплина. В начале двадцатого века она приобретает научный статус в структуре педагогического знания, создаются кафедры педагогики и она преподается в университетах.

Можно выделить следующие **тенденции** развития социальной педагогики (социальной работы) в Германии в XX веке:

В результате сложившихся в Германии в конце XIX- начале XX вв. социальных, политических, экономических условий создаются предпосылки для научного оформления социальной педагогики. Огромное влияние на их дальнейшее развитие оказала научно-техническая революция. Возникновение социальной педагогики связано с государственной заботой о бедных, с общественным призрением. Важную роль в ее развитии сыграла деятельность феминисток, в частности, А. Саломон. Социальная педагогика была способом решения проблем, которые возникли в обществе, их нейтрализации и минимизации [1].

С начала 20 века начинается период развития социальной педагогики как самостоятельной науки. Кроме того, существенное влияние на развитие социальной педагогики оказал процесс обретения автономии педагогики как науки и, соответственно, процесс дальнейшего развития различных ветвей педагогического знания (гуманитарной, феноменологической, социальной и т.д.) [2].

В 1960-е гг. происходит окончательное объединение социальной педагогики и социальной работы, выросших из очень различных самостоятельных традиций, в единую рабочую область. При существующем условном разграничении функций социальной работы и социальной педагогики немецкие специалисты исходят из того, что основные элементы (ценностные ориентации, цели, задачи, базовые знания и методы) должны рассматриваться общими. Формирование объединения социальной педагогики и социальной работы связано с одной стороны, с влиянием западных оккупационных войск на культуру разрушенной Германии, а с другой стороны, возможностями, которые открывались благодаря этому направлению (например, заимствование групповых методов).

Объединение социальной педагогики и социальной работы ведет к возникновению комплексной и целостной социальной работы, охватывающей клиента во всех его отношениях (материальном, физическом,

духовном и т.д.). Социальная работа приобретает двойственный характер, интегрировав в себе традиционные задачи социальной педагогики и социальной работы, и новые задачи, обусловленные противоречиями и трудностями сегодняшнего дня.

В конце XX в. Германии происходит отход от институциональной модели социальной педагогики (социальной работы), где главную роль играют социальные институты – специальные структуры, созданные обществом, призванные решать проблемы клиента - к индивидуальной модели, где клиент и его запросы приобретают абсолютную ценность.

В хрестоматию включены тексты классиков социальной педагогики Германии, которые отражают основные проблемы и противоречия становления этой научной дисциплины. Следует отметить, что в данной хрестоматии представлены лишь тексты основных представителей социальной педагогики. Многие авторы не нашли (по объективным причинам) места в данной книге. Также хочется отметить, что в ней недостаточно отражено состояние современной социальной педагогики (конец XX века – начало XXI). Тексты основных представителей по социальной педагогике предваряют краткие биографические описания, позволяющие получить общие представления о личностях, оказавших существенное влияние на развитие данного педагогического направления.

В рамках хрестоматии " Социальная педагогика в Германии (XX век)" особое внимание уделено истокам, предпосылкам и условиям развития этого научного направления. Анализ процессов, которые происходили в социальной педагогике в двадцатом веке, также будет способствовать интерпретации современных тенденций в педагогической науке.

Работа над хрестоматией была начата в период, когда наблюдался определенный дефицит научной литературы по социальной работе. Эта проблема была актуальной для многих вузов. Поэтому автору показалось целесообразным представить как можно больший спектр различных

материалов, раскрывающих особенности становления социальной работы в Германии.

Хрестоматия по социальной педагогике в Германии предназначена для студентов, специализирующихся по социальной педагогике, социальной работе и психологии. Она может быть использована по направлениям: «Социальная работа», «Социальная педагогика», «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование». В рамках подготовки обучающихся по направлению «Социальная работа» данная хрестоматия будет полезна при изучении следующих дисциплин:

- Педагогика;
- Социальная педагогика;
- Социальная работа с молодежью;
- Социокультурные технологии;
- Зарубежный опыт деятельности социальных служб;
- Основы социальной работы в образовании.

Данная хрестоматия может помочь студентам получить представление о своеобразии развития зарубежной государственной, общественной практики социальной педагогики и сформировать целостное, критическое и ценностное отношение к исторической практике социальной педагогики в России сегодня.

### ***О работе над хрестоматией***

Практическая работа с хрестоматией предполагает как самостоятельное чтение текстов в рамках самостоятельной работы, а также совместное обсуждение со студентами на практических занятиях под руководством преподавателя.

В современных условиях главной задачей образования становится не столько "овладение суммой знаний", сколько развитие творческого,

самостоятельного мышления школьников, формирования умений и навыков самостоятельного поиска, анализа и оценки информации. Для решения такой задачи недостаточно только учебника, хрестоматии, традиционной деятельности учителя по управлению процессом обучения. Необходим доступ к значительно более широким и разнообразным источникам информации.

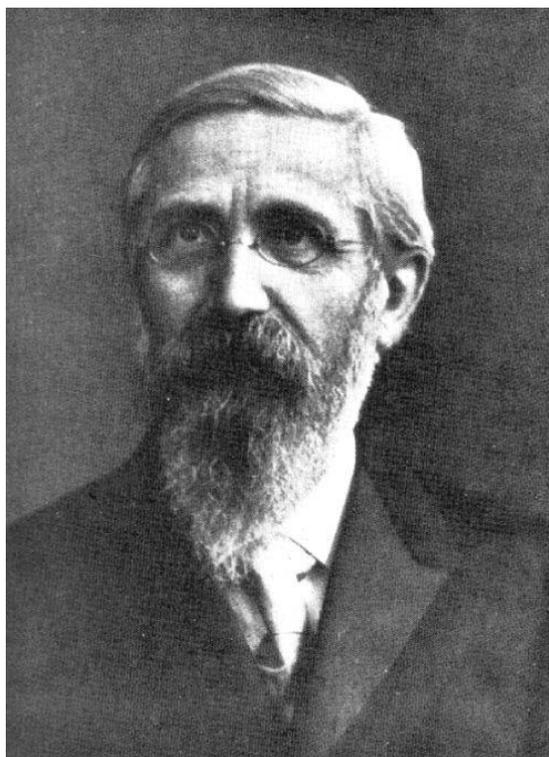
Но информационная составляющая - это не главное в концептуальном изменении подхода к образованию. Лишь активное приобретение собственного опыта познания, самостоятельного приобретения все новых знаний на основе применения ранее усвоенных может отвечать потребностям современного процесса обучения.

Хрестоматия может быть использована студентами при подготовке к практическим занятиям, зачетам и экзаменам, написании докладов, рефератов, контрольных, курсовых и выпускных квалификационных работ. Одним из преимуществ работы с хрестоматией в частности, является перенос центра тяжести с вербальных методов обучения истории на методы поисковой и творческой деятельности. Возможности технологии работы с хрестоматией позволяют шире и глубже, чем традиционные методы и методики использовать образовательный потенциал учебного предмета, поскольку целью выступает не столько обучение готовым фактам и действиям, сколько принципам ориентации в историческом материале, в первую очередь, с помощью источников. Они создают основу для организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся по анализу и обобщению исторического материала при широком использовании индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса. Благодаря этому активизируется познавательная активность обучающихся, обеспечивается максимальный самоконтроль и контроль со стороны преподавателя, появляется возможность организации групповых форм работы в виде совместных проектов.

Работа над хрестоматией предполагает выполнение заданий общего и специального характера. Для выполнения заданий общего характера следует ответить на вопросы, которые одинаковы для всех текстов данной хрестоматии. Для ответа на эти вопросы необходимо обратиться к учебному пособию «Социальная педагогика в Германии (XX век)» ( гл.2), где раскрываются основные социально-педагогические идеи представителей социальной педагогики:

1. Каковы исторические причины возникновения и становления данного подхода (точки зрения)?
2. Какие теоретические подходы лежат в основе данного подхода или точки зрения?
3. Какие возможные связи имеет данный подход (точка зрения) с развитием отечественной социальной педагогики?

Выполнения заданий специального характера предполагает ответ на вопросы, которые представлены после каждого текста в данной хрестоматии.



**НАТОРП ПАУЛЬ (1854-1924)**

### **Биография**

Один из основоположников социальной педагогики. В своей работе он опирался на богатое педагогическое наследие и считал себя последователем Песталоцци. Он первым ввел термин «*социальная педагогика*», пытался определить ее сущность, понятия, категории. В 1890 г. опубликовал книгу «Социальная педагогика», которая была переведена на другие языки, в том числе и на русский. В дореволюционном словаре братьев Гранат эта наука названа Пауль Наторп родился 24 января 1854 года в Дюссельдорфе в семье пастора. Окончив гимназию, он поступил в Берлинский университет, откуда перешел в Бонн и, наконец, в Страсбург. Предметом его занятий вначале была классическая филология. Наряду с классической филологией он занимался математикой и музыкой. В 1881 году он становится приват-доцентом в Марбурге, в 1885 стал экстраординарным и через семь лет ординарным профессором. Он читал лекции преимущественно по логике, психологии, философской пропедевтике и вел разнообразные семинарии. С 1871 года изучал в Берлинском университете музыку, историю и классическую филологию, затем изучал филологию у Г. Узенера в Боннском

университете, с 1874 года — в Страсбургском университете, где в 1876 году сдал государственный экзамен и защитил диссертацию по истории Пелопоннесской войны.

Философское образование получил в Страсбурге у Эрнста Лааса, философа-позитивиста и автора работы «Кантовские аналогии опыта» (1876), в те же годы открыл для себя неокантианскую философию Ланге и Когена.

С 1880 года — в Марбургском университете, где в 1881 году защитил докторскую диссертацию по философии «Теория познания Декарта. К предыстории критицизма». С 1885 года экстраординарный, а с 1893 года ординарный профессор философии и педагогики Марбургского университета. Занимал эту должность до выхода на пенсию в 1922 году[1].

## **П.Наторп. Социальная педагогика**

### **Социальная педагогика.**

#### **Обоснование понятия «социальная педагогика»**

Человек становится «человеком» только в человеческом обществе. И наоборот: существует и развивается человеческое общество исключительно благодаря человеческому образованию его членов. Человеческое общество означает общность всех существенных черт бытия: общность познания, хотения, даже художественного восприятия; общность всей совокупности жизненного труда и всего мировоззрения, следовательно, и образования, в самом широком смысле этого слова.

Чтобы удержать в памяти эти необходимые взаимоотношения между обществом и образованием, мы употребляем выражение «социальная педагогика». Индивидуалистическая педагогика стала бы считаться только с отдельным индивидуумом и с индивидуальным влиянием на него, как средством воспитания и образования. Но ведь всякое воспитание отдельного индивидуума другим индивидуумом должно подчиняться несравненно более могучему воспитательному влиянию, которое оказывает общественная жизнь на всех, принимающих в ней участие. Основные условия воспитания индивидуума лежат в жизни общества. Таким образом, индивидуалистическая педагогика принуждена обратиться к социальной педагогике и только при посредстве последней может быть научно и практически обоснована.

### **Воспитание и общность. Социальная педагогика**

Человек становится человеком только благодаря человеческой общности. Чтобы скорее в этом убедиться, достаточно представить себе, что из него сделалось бы, если бы он выросал вне всякого влияния человеческой общности. Несомненно, что он опустился бы тогда до ступени животного, или, по крайней мере, что специфически-человеческие задатки у него развились бы чрезвычайно убого, не поднимаясь выше уровня более или менее утонченной чувственности.

Но человек не вырастает в одиночестве, не вырастает и просто один рядом с другим в приблизительно одинаковых условиях, но каждый под многосторонним влиянием друг на друга, непрестанно реагируя на эти влияния. Отдельный человек - это, собственно, лишь абстракция, подобно этому в физике.

Человек в отношении всего того, что делает его человеком, не является сперва в качестве отдельной единицы, чтобы затем вступить в общность и с другими, но без этой общности - он совсем и не человек. Подобно тому, как социальная наука забывала это, когда бралась объяснить общество просто внешним соединением отдельных единиц, которые

первоначально мыслятся в качестве изолированных; подобно тому, как этика упускала это из виду постоянно, когда утверждала, что нравственная жизнь и мышление человека произошли путем того или иного развития из эгоизма, который принимался если не за единственное, то все же за единственно изначальное и само собою разумеющееся влечение в человеке,- так и наука о воспитании, должна сделать важные промахи в выполнении своей задачи, если не признает за основное положение и не поставит во главу ту мысль, что без общности вообще не было бы и воспитания. Даже если бы не чувствовалось потребности глубже выяснить необходимое соотношение этих двух понятий, все же одним из первых должен был бы быть поставлен в педагогике вопрос: раз жизнь людей в общности дана в качестве существеннейшей предпосылки, каким образом должно при этом происходить образование человека, в особенности человеческой воли. Здесь же наше дело состоит в том, чтобы вывести в чистом виде основные понятия воспитания воли. Поэтому мы должны поставить вопрос о конечном обосновании этого фактически бесспорно существующего соотношения между воспитанием и общностью. Мы не задаемся целью отыскивать глубоко скрытые метафизические основания того, что есть вообще множественность сознательных существований и между ними - известные сношения; это вопрос, который лежит далеко в стороне от критического пути нашего исследования и на который едва ли есть надежда когда-нибудь дать научный ответ. Не основания существования общности ищем мы, а стараемся выяснить, какое значение имеет ее содержание для сознания. Для индивидуального сознания, как такового, является существенною единственность, обособление от всякого другого; оно никогда не может как бы перейти в область другого или каким-либо способом отождествиться с ним. Но кто исключительно на этом сосредоточивал бы свой взгляд, тот пришел бы не только к этическому эгоизму, но по необходимости также и к теоретическому солипсизму. Но речь идет о сознании, рассматриваемом со

стороны его содержания и со стороны производящей это содержание закономерности. Последняя - для всех одна и та же. Следовательно, не существует чистого, т. е. закономерно произведенного содержания сознания, которое было бы исключительным достоянием одного человека. Итак, веяное истинное содержание образования есть общее достояние. Когда кто-нибудь считает какое-либо умственное богатство своей исключительной собственностью, это - основательное заблуждение, которое хотелось назвать известного рода обманом чувств. Эгоцентрическая точка зрения в космологии, согласно которой бесконечные миры вращаются вокруг созерцателя, принимающего свое случайное местоположение за абсолютную основу своего суждения, - точка зрения не более наивна или ошибочна, чем та эгоцентрическая точка зрения в вопросе об образовании, которой ныне столь многие удивляются, как глубокой или даже как новой философией. Насколько бесспорно, что внешняя вселенная в своем построении и в смене своих явлений следует закону, решительно не зависящему от случайного местоположения наблюдателя настолько же бесспорно, что построение и возрастающее развитие внутренних миров познания, нравственности и даже художественного творчества подчинено законам, которые для всех без различия одинаковы. И если когда-либо отдельному человеку становится видна особая перспектива в этих мирах, то особенность его индивидуального взгляда состоит - подобно особенности картины вселенной, которую каждый видит в зависимости от своего местоположения - только в ограничении неизмеримого содержания человеческого образования, между тем как это содержание, будучи само по себе одно и то же, стоит как ротовое для усвоения всяким, и именно к нему по существу и неизбежно относятся все такого рода «случайные взгляды». Игнорировать это отношение значит ограничивать себя; познавать его и сознательно подниматься на высоту этой общности духовного содержания значит расширять свое «я» и придавать ему наивысшую доступную для человека ценность. Необходимо особенно сильно подчеркивать эти полузабытые истины в наше время, когда, по-видимому,

столь многие склонны безрассудно приносить их в жертву парадоксам одного модного писателя, которого очень трудно признать философом, после того как он в недвусмысленных изречениях отрицал безусловную предпосылку всякого философствования - самоценность истины. Возвышение к общности есть расширение своего «я». Самопроизвольность, истинная индивидуальность образования этому вообще не противоречит. Она - достояние, добытое Сократом, Платоном и Кантом, теми мужами, к которым модное индивидуалистское фразерство относится наиболее пренебрежительно. Закономерности, сообразно которым формируется всякое содержание нашего сознания, а, следовательно, и наше образование, это - закономерности самого сознания; вот в чем неподдельный индивидуализм. Но он не исключает общности, а необходимо ведет к ней. Наоборот, отнимать у индивидуальности это отношение к общности, значит сокращать ее, а не освобождать. Это - то же самое, как если бы взамен наслаждения от созерцания дали, видной мне из окна, я наслаждался бы гордым чувством, воображая, будто все, что я считал видимым снаружи, в действительности - картины на стенах моей комнаты. Но последнее основание этого значения общности прямо вытекает из наших первых предпосылок. Непрерывность - вот изначальный закон сознания; то же самое оправдывается и во взаимоотношении нескольких личностей. Различные сознания не исключают друг друга, а, наоборот, соединяют в силу свойственной сознанию, как таковому, тенденции к единству, именно - к единству идеи.

Подобно тому, как функцией сознания вообще является установление единства; подобно тому, как всякий эмпирический материал, раз он действительно воспринят и переработан сознанием, должен искать связи, соединения в некотором единстве со всем имеющимся или достижимым содержанием сознания; подобно тому, как низшие, немного объемлющие единства, из которых каждое как бы имеет собственный центральный пункт, постоянно объединяются в свою очередь под все более и более высокими

точками соединения, и таким образом возникает общая тенденция к некоторому последнему, всеобъемлющему единству, - так этот же закон должен подтвердиться и при столкновении двух индивидуально различных умственных миров, т.е. при всяком духовном общении. Ибо эти различающиеся миры построятся из одного и того же материала и по одним и тем же формальным законам, благодаря одной и той же основной силе соединения, «синтезу многообразного». Быть может, один из этих миров более совершенен, более обширен и вместе с тем более концентрически объединен, чем другой; быть может, он более совершенен в одних отношениях и менее совершенен в других и т.д., но так как основная образующая сила у всех одна и та же, всегда однородная при неограниченном применении к самым разнообразным областям и в корне внутренне связанная, то ни один из этих различных миров не остается замкнутым для другого, но все они могут как бы слиться в один единый мир; их центры или точки соединения, как подчиненные, так и подчиняющие, до самых высших, могут как бы совпасть при наложении друг на друга; зачаточное или вообще лишь намеченное в одном может достигнуть в нем полноты благодаря тому, что он увидит это в законченной форме в другом; словом, передаваться может истинное образование, т. е. самопроизвольно формирующая деятельность сознания, а не только мертвая материя, - как жизнь производится только самостоятельной жизнью. Следовательно, из общности содержания образования вытекает вместе с тем возможность общности, созидающей всякое содержание, т. е. всякой образующей деятельности. Лишь потому, в сущности, одинаково созидающееся содержание, что созидающая деятельность, закономерность созидания для всех одна и та же. Следовательно, общность должна распространяться именно на формальные элементы этой созидающей деятельности. Даже более того, именно самодеятельное созидание содержится в мышлении и образе мыслей, которые мы видим у другого, оказывает непосредственное влияние на наше собственное сознание и

приводит в движение нашу собственную самодеятельность. Кто когда-либо научился чему-нибудь от другого, кто когда-либо уяснил себе что-нибудь, научившись смотреть таким же взглядом, каким ранее смотрел другой, сумевший как бы возвыситься учащегося до этого взгляда, -тому должен быть ясен этот смысл образовательной общности, и он должен понимать, каким образом всякое учение» всякое воспитание, всякое образование как рассудка, так и воли всецело основывается на ней. Здесь речь идет не о внедрении извне и не о пассивном восприятии другой стороной. Самое интенсивное движение вперед благодаря помощи другого означает в то же время самую интенсивную самодеятельность, и наоборот. Получающий даже становится благодаря живости своего восприятия в свою очередь возбуждающим, т. е. дающим; в этом - секрет того, что, обучая, мы учимся; воспитывая, сами воспитываемся. Если бы не существовало этой общности между сознаниями, тогда дело сводилось бы только к тому, что один подсовывает другому мертвый материал и более не интересуется, переработан ли и как переработан затем этот материал. Тогда, разумеется, учение и обучение по необходимости превратились бы в ту достойную презрения механическую деятельность, в которую их, к сожалению, часто превращает умственная леность обеих участвующих сторон. Однако, если мы говорим, что учение происходит при условии известного взаимоотношения между периферическим восприятием даваемого материала и углубляющею переработкою его в центре, то этим еще недостаточно сказано. Ибо, в сущности, нет никакого даваемого материала; все, чему предстоит сделаться, собственно, содержанием сознания, должно разлагаться на форму и закон. Здесь - только различие в степени, от несвободного еще отношения к предмету, при каковом отношении лишь не познается зависимость предмета от формального закона сознания, до свободы этого сознания и, вместе с тем, до полного господства над содержанием. Власть чувственного факта, чувственного удовольствия и неудовольствия существует лишь до тех пор, пока а нее верят; она исчезает

перед свободой сознания, которое поднимается над нею, отдавая себе отчет в том, что принимаемое за чувственное данное зависит в действительности от законов духа.

И на все последовательные ступени этого освобождения сознания распространяется указанное влияние общности. Оно распространяется даже и на чувственные восприятия. Даже человеческое восприятие не развилось бы у человека вне человеческой общности. Ибо это восприятие включает и совершенно определенный способ понимания, который совсем не получается просто от природы, но создается человеком соответственно его особым потребностям и способностям к передаче не столько путем физической наследственности» сколько благодаря психическим сношениям. Немыслимо было бы» чтобы хаос впечатлений преобразовывался в стройный мир объектов, как он преобразовывается в действительности у всякого нормального ребенка в первые годы жизни, если бы каждый ребенок вначале должен был довольствоваться исключительно своими индивидуальными восприятиями, воспоминаниями и дополняющими представлениями, если бы не существовало такого взаимоотношения, благодаря которому ему становились бы доступными познания, приобретенные другими - прежде всего **окружающими**, а через **их** посредство - также и познания, приобретенные в прошлом всем человеческим родом. Представление об окружающем чувственном мире - это общее достояние в самом полном смысле слова; оно - общее достояние не только в том смысле, что у всех оно, в общем, складывается одинаково, но и потому, что оно не могло бы сложиться ни у одного человека без сотрудничества других, и даже у всего ныне живущего человечества - без опыта всего человечества, жившего до сих пор. Для педагогики этот факт имеет такое фундаментальное значение, как немногие иные, ибо без него не было бы решительно никакого начала воспитательной деятельности.

Особенно отчетливо это положение вещей проявляется в человеческой речи и в ее неизмеримом значении для человеческого познания, для формирования

человеческого сознания вообще. Если мы примем во внимание, как непосредственно и неизгладимо познаваемые нами вещи и все, что мы, по нашему мнению, в них познаем, носят в наших глазах окраску человеческой речи, человеческих понятий, выражаемых словами, как даже в уединении от окружающих, при безмолвном размышлении, мы постоянно пользуемся словами речи и, следовательно, сохраняем хотя бы фикцию общения, - тогда будет вполне ясно, насколько не психологично, а тем более не педагогично говорить хотя бы только о теоретическом образовании отдельного человека, не считаясь с этим существенным условием - жизнью в общности. Если же человеческое сознание уже в своей наиболее чувственной форме обусловлено общностью, то тоже самое, лишь в повышенной степени, надо сказать о человеческом самосознании. Нет и не может быть самосознания без противопоставления и в то же время положительного соотношения с другим сознанием; нет понимания самого себя, если нет основы - понимания других; нет выступления против самого себя и суждения о самом себе, если нет многократного опыта, говорящего о том, как сознание выступает против сознания, как один судит о другом; нет и не могло бы быть ни вопроса, ни ответа, ни загадки, ни разгадки, как чего-то возникающего в самосознании отдельного человека, если бы все это сперва не встречалось во взаимоотношениях индивидуумов в общности. Каким образом мог бы я сам относиться к себе как к личности, если бы мне не противостояла ранее какая-нибудь личность, в которой я познаю другое «я». Все это, однако, находит не только одинаковое применение как в теоретической, так и в практической области; надо сказать, что ни одно из этих отношений никогда не бывает только теоретическим, но непосредственно и неизбежно является также и практическим. Всякая общность сознания необходимо влияет и на волю; всякая человеческая общность необходима в какой-нибудь мере - общность воля. Конечно, хотение, в особенности же чистое хотение, само по себе абсолютно индивидуально; никто другой не может хотеть вместо меня, быть

поручителем за меня. И общность не оказывает образовательного действия на волю, особенно в нравственном смысле, при условии, если один просто подчиняется пассивно влиянию другого. Но не это мы и называем общностью. Под общностью мы понимаем, как указывает и само слово, такое положение, при котором известное духовное достояние является общим, и им пользуются на равных правах, - а не тот случай, где один со своим духовным содержанием просто находится в зависимости от другого. Эта зависимость, по крайней мере в той мере, в которой она естественна у ребенка по отношению к взрослому (хотя и здесь она существует не в такой мере, как любят утверждать педагоги), эта зависимость может, правда, служить исходною точкою; но об общности воли, об образовании воли посредством общности можно, собственно, говорить лишь в том случае и лишь постольку, поскольку один стоит против другого, как равный против равного, поскольку они в свободном согласии учатся хотеть одного и того же; ибо воля в полном смысле слова - это самосознание. А каким образом это складывается в общности, можно ясно видеть именно на аналогии развития теоретического познания в общности, именно - в общности учащего и учащегося. Ведь это развитие, как вытекает из всего сказанного, заключается не в том, что я гляжу глазами другого, т.е. завязываю себе глаза и пользуюсь его глазами вместо своих; это было бы просто принятием чужих мнений. Напротив, я должен пользоваться собственными глазами, но должен упражнять их взгляд, научиться им управлять, точно так же, как другой должен был упражнять свой взгляд и управлять им, чтобы быть в состоянии поставить меня с моим собственным взглядом в свою точку ясного видения и таким образом видеть то, что он видит, но чего я раньше не видел. Именно об этом говорил Сократ, когда утверждал, что совсем не существует учения и обучения, поскольку под этими словами понимается как бы вливание познания, имеющегося у одного, в душу другого, как в пустой сосуд; понять что-нибудь каждый может только сам, познание можно черпать только из самосознания, и все, чем

способствует этому другой, состоит только в том, что, ставя вопросы и пробуждая сомнения, он дает толчок к исканию, как бы указывает область, в которой искомое может быть найдено. Но что этим путем общность оказывает обучающее действие, даже более - что истинное обучение возможно только в такой форме, это было глубоко познано Сократом и вслед за ним Платоном, который уже не мог и представлять себе развития познания иначе как в форме взаимного обмена, в форме беседы. Но то, что надо, таким образом, признать в вопросе о теоретическом учении, и чего никогда не следовало бы забывать, как начало здоровой «дидактики», - то же самое может быть применено и к образованию воли, и притом не только как к особому случаю такого учения: это теоретическое учение в свою очередь совсем не совершается без развития воли. Оно, совершается, сказали мы, путем того, что человек учится упражнять собственный взгляд и управлять им; но это уже волевое действие. Теоретическое учение может быть только собственной активной работой еще и в том смысле, что оно зависит от хотения, что человек учится даже учиться, только учась хотеть. Следовательно, всякое истинное обучение, т. е. обучение, дающее в результате свободное понимание, а не просто принятие на веру чужих взглядов, является, бесспорно, в то же время воспитанием, и не потому, что простое обучение рассудка само приводит в движение волю, а наоборот - потому, что обучение рассудка без развития воли совсем не было бы достижимо.

При этом первичное действие общность оказывает на волю. Человек научается хотеть, узнавая из опыта о хотении других. Энергичная воля другого человека, как говорится, увлекает нас за собой подобно могучему потоку, который принимает в себя воду из более лениво текущих потоков и заставляет ее примкнуть к своему быстрому движению. Но в этом образе еще слишком затемняется то обстоятельство, что именно энергия собственного хотения повышается, воля не насилуется и не ставится в зависимость, а делается лишь еще более самостоятельной, когда из опыта узнается, как

самостоятельна и как в этой самостоятельности энергична воля другого. Итак, если в случае теоретического учения видеть то, что другой видел, но чего я вначале не видел, я научаюсь, ставя себя по собственной воле в точку его ясного видения, - аналогично с этим я начинаю понимать последнее основание хотения, заключающееся в изначальном законе самосознания, лишь узнавая из опыта, как в другом человеке хотение всегда сводится к этому последнему основанию и из него же исходит. Следовательно, именно самосознание и, значит, самосознательное хотение развивается исключительно в общности и вместе с общностью сознания, - общностью, которая, прежде всего, есть общность воли. Именно в самом глубоком единении с другими я отличаю себя от него и нахожу самого себя. В каждом есть нечто бесконечное; его я замечаю в себе самом, лишь почувствовав бесконечность в другом. Чем глубже мы друг друга знаем (а для этого всегда уже требуется глубокое единение), тем более уверенно ощущаем мы границу, где начинается различие между законами. Это верно вообще и в особенности верно относительно практического сознания, для которого ведь является существенною его связь с бесконечностью. Итак, теория воспитания воли должна, прежде всего, принять в качестве предпосылки жизнь в общности; из этой предпосылки она должна с самого начала исходить и с выводами из нее должна на каждом шагу считаться. При этом речь не может идти только об отношениях между единичными людьми, и здесь возникают затем вопросы об отношении отдельного человека к конституированной человеческой общности в ее многообразных формах, начиная с семьи и до общины, государства и, в конце концов, человечества. Образовательная общность единичных людей - не только простейший случай, как бы клетка или теснейшее соединение клеток во всем организме человеческой общностной жизни, в котором, собственно, ни один единичный человек и никакая группа единичных людей не живет и не функционирует совершенно самостоятельно, но всегда сообразно своему отношению к большему целому, в конце концов - к человечеству. Единичный человек, и

точно также отдельная группа, живет и действует в силу этого отношения, хотя бы и не ведая о том, но только развитое сознание этого отношения ведет и единичного человека и отдельную группу к такой деятельности, относительно которой может существовать уверенность, что направление ее здоровое, и что результаты будут благоприятны. Таково то понимание задач учения о воспитании, которое должно поддерживаться в памяти заглавием Социальная педагогика. Под этим заглавием разумеется, следовательно, не какая-нибудь отделимая часть учения о воспитании, наряду, например, с индивидуальной педагогикой, а конкретная постановка задачи педагогики вообще и педагогики воли в частности. Чисто индивидуальное рассмотрение воспитания - это абстракция, которая имеет известную ограниченную ценность, но которую в конце концов необходимо преодолеть. Итак, понятие социальной педагогики выражает принципиальное признание того факта, что воспитание индивидуума во всех существенных отношениях обусловлено социальными причинами, точно так же; как, с другой стороны, придание человеческого уклона социальной жизни коренным образом зависит от соответствующего такому уклону воспитания индивидуумов, которые должны в этой жизни участвовать. Сообразно с этим должна в таком случае определяться и последняя, наиболее объемлющая задача образования для единичного человека и для всех единичных людей. Социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни - вот, следовательно, тема этой науки. И ее мы рассматриваем не как две отделимые друг от друга задачи, но как одну единственную. Ибо общность состоит лишь в соединении индивидуумов, а это соединение, в свою очередь, существует только в сознании отдельных членов. Поэтому последний закон для индивидуума и общности по необходимости один и тот же. Но такое понимание этих фактов имеет вместе с тем решающее значение для научного понимания самой социальной жизни. Общность - это не неподвижный неизменный фактор, как не является таким и индивидуум.

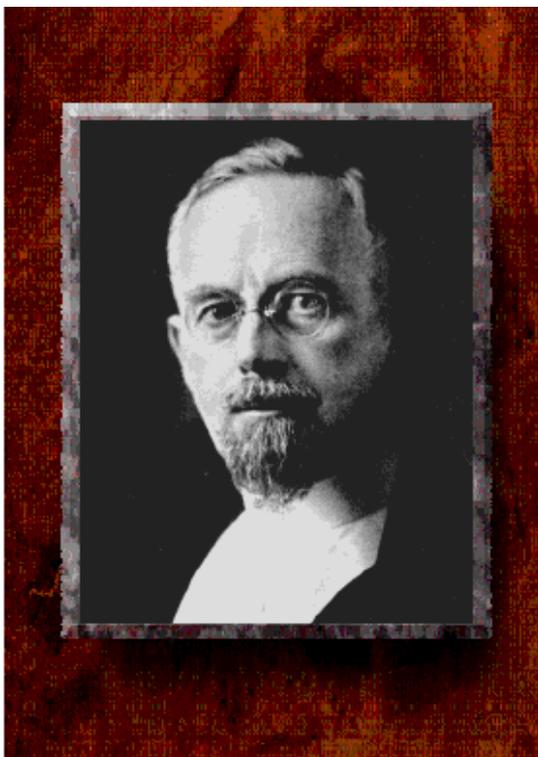
Подобно последнему она подвергается развитию, и это должно, в конце концов, совершаться по тем же общим законам, как и развитие индивидуума. Знание хотя бы высших законов этого развития является предпосылкой и для всякой серьезной попытки взвесить влияние, которое общность оказывает и должна оказывать на образование отдельного человека. Следовательно, истинная социальная педагогика ни может уклоняться от вопроса об основных законах общественной жизни. На этот вопрос должен быть возможен и ответ согласный с вашими основными положениями, именно потому, что общие законы образования общности, согласно глубокому пониманию Платона, в конце концов, необходимо тождественны с законами образования индивидуума. Таким образом, уже набросанную несколькими главными штрихами и вскоре подлежащую более детальной отделке картину закономерного развития отдельного человека надо увеличить до размеров общности. Во главе стоит основной закон концентрации сознания одновременно с расширением его кругозора. Ведь основание, на котором строилось все это рассуждение, состояло в том, что один и тот же основной закон должен подтверждаться как при соприкосновениях индивидуально различных миров сознания, так и в каждом отдельном таком мире. Подобно тому, как во внутреннем мире «рассудка» благодаря столкновениям и согласованиям образуется все более глубокое и, вместе с тем, все более объемлющее единство понимания; подобно тому, как в области «воли» повторяется тот же процесс, так должна - и притом именно в обоих этих отношениях, но сперва в отношении воли - совершаться и концентрация разных сознаний посредством столкновений и сравнений в неуклонном неограниченном движении вперед, приводя лишь от внешнего соединения к внутренней общности, от «гетерономии к автономии». И те же главные ступени, которые проходит развитие единичного человека, - именно через работу и управление волею к закону разума, - должна проходить в своем движении вперед и общность. Основные формы социальной жизни, основные виды социальной деятельности, а, наконец, и особые формы социальной

организации, служащие непосредственно делу образования единичных людей, - все это мы должны быть в состоянии вывести, стоя на одной и той же почве[2].

### ***Вопросы для самостоятельной работы над хрестоматией***

1. Каковы ограничения (недостатки) индивидуальной педагогики по П.Наторпу?
2. Почему П.Наторп для обоснования своей идеи социальной педагогики обращается к сознанию человека?
3. Каково значение жизни человека в общности для педагогики?
4. Что понимает П.Наторп под общностью?

## **ФИШЕР АЛОИЗ (1880-1937)**



### **Биография**

А.Фишер родился 10 апреля 1880 года. Он изучал с 1899 по 1906 годы классическую филологию, историю и философию в Мюнхене и Лейпциге. В 1904 году защитил диссертацию в Мюнхене, а затем работал частным учителем в доме Адольфа фон Хильденбранда. С 1905 по 1906 – ассистент у В.Вундта. В 1907 году защитил диссертацию в Мюнхене по теме: «К определению эстетического предмета». 1908-1918 – воспитатель двух

сыновей кронпринца Румпрехта. 1908 – 1907 преподавательская деятельность в университете Мюнхена. Умер 23 ноября 1937 года во время операции.

Основные публикации: «Описательная педагогика»(1914), «Воспитание как профессия» (1921), «Отношение молодежи к социальному движению и понятие социальная педагогика» (1924), «Педагогическая социология» (1931).

### **А. Фишер.**

#### **Описательная педагогика(1914)**

Вряд ли существует практика воспитания, изложенная в подробностях, которая уже достоверно и исчерпывающе описана, даже не каждая подвергается критике, усовершенствуется, изменяется. Любой трудовой процесс ученика и любое основное понятие педагогики одинаковым образом способны убедить в этом; я остановлюсь на одном единственном примере, наглядность которого оправдывает его радикальность, чтобы на его основе показать описание в педагогике и одновременно «факт педагогики».

Это пример телесного наказания. Отец (учитель) застал своего сына (ученика), когда тот ему подражал; конечно, это сразу вызвало неприятие у отца. Удивленный таким открытием и недолго думая, лицо, занимающееся воспитанием, которому подражали, наказывает за такое поведение шлепком (в зависимости от области пощечиной, оплеухой, подзатыльником или чем-то другим).

Какие «факты» представлены в этом примере? Когда, для чего, и является ли это фактом педагогики? Пример представляет юридический факт, или этот факт установлен с юридической точки зрения, если мы знаем, что отец действительно нанес удар, нанес его, так как он почувствовал себя оскорбленным, высмеянным из-за подражания. Действительно ли можно почувствовать себя оскорбленным из-за подражания ребенка, исключено.

Судью интересует действительность, отнесенность к определенным лицам: мотивация и отношение к праву виновного.

Но такой факт также является психологическим фактом, или необходимо установить факт с позиции психологии, который имел место, когда отец ударил сына. С точки зрения психологии важно при этом, происходили ли размышления между восприятием подражания и нанесением удара, или удар произошел так сказать рефлекторно, осознал ли отец и в каком содержании связь между поступком ребенка и его собственным, в каких содержаниях, оптических, кинестетических и так далее, ему открываются подражание как выполнение поступка.

Когда же будет имеющийся в виду факт, когда будут «события», которые в приведенном примере я подразумеваю фактом педагогики? Где имеют место и чем являются факты педагогики, цели описания педагогики, проблемы теории педагогики?

Может быть, что факт телесного наказания ребенка за проступок вовсе не является педагогическим. Если установлено, что отец поступал так только в состоянии аффекта, его реакция была рефлекторной, то есть любое намерение отсутствовало, намерение мести также как и устрашение и исправления, когда далее установлено, что ребенок, которому нанесли удар после преодоления первого испуга и боли не придал этому никакого значения, когда у него отсутствует любое стремление к осознанию, он не запомнил удар ни как наказание, ни как урок, когда отсутствует понимание связи между его собственным поступком и реакцией отца, тем более каждое понимание дальнейших намерений отца и мотивов его действия, когда все эти условия выполнены, случай с пощечиной не будет являться фактом педагогики.

Отчасти уже видно, когда определенный ход событий имеет притязание на то, чтобы быть отнесенным к фактам педагогики; так же уже можно распознать, что нужно описывать, когда эти факты педагогики будут научно установлены. Либо определенные намерения со стороны отца

должны быть доказуемы и как мотивы действенны – посредством удара он хочет либо искупить несправедливость (нравственное намерение, которое еще явно не является педагогическим), либо через наказание он хочет оказывать определенное влияние на ребенка и его будущее поведение, добиться, чтобы ребенок не просто только бездумно был предоставлен всем выходкам и побуждениям, а учился управлять собой. Такие намерения только тогда присутствуют и эффективны, когда дальнейшее осознание ответственности за его развитие, а именно интерес в ребенке, очевидны; и все эти мотивы воспитания, находятся в непосредственно осознаваемом отношении с определенными идеалами личности, которые отцу ставят целью отдельные воспитательные действия. Мы описываем определенный факт как педагогический, если мы доказываем, что у задействованных при этом людей имеются действенные мотивы и целенаправленность, которые указывают на влияние людей, если мы подчеркиваем все стремления человека, оказывающего влияние, которое позволяет такой способности поддаваться влиянию осуществляться, которая этически и юридически разрешена и признана необходимой. При этом не будет иметь значения, с точки зрения описания, наша оценка таких намерений и идеалов. Возможно, что мы сами отвергаем телесное наказание как мера воспитания, не исключено, что у нас есть другой идеал благовоспитанного человека, с которым вполне совместимо, что ребенок также может высмеивать смешные стороны человека, который для него является авторитетом; при описании мы должны полностью отказаться от наших оценок, как и от наших предвзятых понятий; мы должны установить, что человек производит определенные действия, произносит речь, отдает распоряжения с намерением, починить своей воле других, доступных ему людей, что он такое влияние считает необходимым и правильным, т.к. полагает, через его всестороннего действия, пока они еще поддаются влиянию, воспитать такими, каким, по его мнению, должен быть желательный идеал человека.

Факт педагогики имеет место тогда, когда человек, производящий телесное наказание не имеет намерение воспитать, но сторона, подвергающаяся наказанию, испытывает определенное влияние. Если ребенку фактически дан повод через воспоминание о пощечине в следующий раз противостоять новой попытке насмешки, если он в ходе этого развития достигает понимания определенных обязанностей уважать и почитать, то именно это влияние будет стороной педагогики положения вещей, даже если еще нет необходимости, чтобы имело место самовоспитание. Также процесс осознанного воспитания, в отличие от процесса естественного развития, является основным понятием в педагогике, который через описание с позиции того, кого воспитывают, может быть установлен и стать вопросом, если когда-либо его рассматривали.

С третьей точки зрения в приведенном примере может быть дан факт педагогики, за исключением, как намерение воспитания, так и фактического воспитательного влияния пощечины. Факт педагогики, который я здесь имею в виду, находится в нижнем слое, зависит от научной точки зрения. Если неуклонно рассматривать названные «факты» тех обстоятельств, посредством которых было так сказать спровоцировано вмешательство взрослого, то можно открыть новый слой фактов педагогики. Предположим, отдельные действия человека остались без последствия, сразу закончены, они также бесследны и не являются предубеждением для образа поведения человека в дальнейшем будущем, тогда бы не было повода наказывать насмехающегося ребенка, тогда такое наказание было бы также бессмысленным; можно было бы либо быть уверенным, что ребенок при следующей возможности либо не будет подражать, либо нужно быть уверенным, что даже удар не содержит его от подражаний, т.к. также он забыт без каких-либо последствий как и подражание, за которое он выступает как наказание и которое он должен устранить. Но сделанное предположение не соответствует действительности, мы живем, полагая, что все события не проходят бесследно, закладывают начало привычкам и

посредством этого приобретают важное значение для судьбы и окончательного духовного образа человека; мы верим, что человек, особенно в юности, поддается влиянию; эта вера является всеобщим, поэтому почти регулярно упускаемым из виду условием воспитания в целом, составной частью большинства отдельных воспитательных действий. На основе выводов, все события, ненамеренно спровоцированные по воле и управлению других людей, происходящие с нами, накладывают отпечаток на личность человека, переживающего их, возникает любое самовоспитание; на нем основывается косвенное влияние. В ходе способов рассмотрения такого рода в вышеприведенном примере косвенное влияние отца будет более значительным фактом, чем активное вмешательство. Не означает ли опасность требование? Должно ли требование всегда присутствовать, не только в отдельные моменты времени и в отдельных случаях? Для отца (воспитателя) важнее не быть поводом к насмешливому подражанию, чем подавлять такое подражание в его проявлении при помощи физической силы. Так открывается нам педагогическая действительность в глубоких слоях внутренней жизни воспитателя и воспитанника, в глубоких слоях, которые включают осознанное намерение и запланированное желание.

Как мы при описании намерений и вспомогательных средств должны избегать их оценки с нашей стороны, чтобы найти факты педагогики, которые образуют исходный пункт теории, там мы также должны исключать каждое предполагаемое, у нас возникшее, из предвзятых теорий имеющееся наготове, объяснение механизмов их воздействия, прежде всего, до тех пор, пока мы полностью не зафиксируем осуществление воздействия.

Тот, кто признает какую-либо теорию об эффективности телесного наказания верной (месть или удовлетворительное осознание прав, устрашение и защита, урок и предотвращения невнимательности и необдуманности) и лишает ее понятий объяснения, он уже не производит описание. Сначала нужно установить, что представляют собой психологические и внешние данные ребенка, однажды (или несколько раз)

получившего телесное наказание за определенную ошибку, нужно задать вопрос о связи этих данных с переживанием наказания в сознании ребенка или, по крайней мере, сделать правдоподобным через исключение других возможностей объяснение, что наказание фактически оказало влияние, даже если ребенку ненужно было бы больше понимать этот механизм.

Вышеприведенный пример можно использовать дальше, более точно описать, но я ограничусь этими указаниями. Они должны показать, что описание необходимо в педагогике для определения того, что потом может стать проблемой, например, чтобы поднять вопрос: как действует телесное наказание в качестве средства воспитания, является ли (вследствие этого) его использование этичным и абсолютно педагогическим? Что он, возможно (также при многочисленных фактах, которые по причине их заурядности не считают больше необходимыми для описания, полагают, что уже точно знают их, когда все снова продолжают передавать их неправильное изображение), и что его техника зависит от сокращений, а именно от исключения всех предвзятых понятий, теорий и оценок.

Я надеюсь, что позже смогу согласиться с различием описания в теории познания и психологии с одной стороны, в педагогике с другой. (перевод А.А.Прошутиной).

### ***Вопросы для самостоятельной работы над хрестоматией***

1. Что такое факт педагогики?
2. Какова логика описания педагогического факта?
3. В чем отличие педагогического факта от юридического (психологического и т.д.)?
4. Почему работа называется «Описательная педагогика»?

## КУРТ МАТТИАС РОБЕРТ МАРТИН ХАН(1886 – 1974)



### **Биография**

Родился 5.06.1886 в Берлине. Курт Хан учился в Оксфорде, Берлине, Гейдельберге, Фрайбурге и Геттингене. Во время Первой мировой войны он работал советником в немецком Министерстве иностранных дел. Он был также личным секретарем принца Макса фон Бадена, последнего имперского канцлера Германии. С 1920 до 1933г. Хан был первым директором школы "Шлосс Салем", частной школы-интерната в Германии, основанной им в сотрудничестве с принцем Максом. В этой школе он также преподавал историю, политику, древнегреческий, немецкую и английскую литературу. Хан начал публично резко критиковать нацистский режим после того, как молодой коммунист был убит в присутствии его матери штурмовиками Гитлера. В результате он был заключен в тюрьму, но после вмешательства британского премьер-министра Р. Макдональда был через пять дней освобождён и вынужден покинуть Германию.

Поселившись в Шотландии, Хан основал школу "Гордонстоун" на тех же принципах, что и школу в Салеме. Позже он перешёл в христианство и

создал международную организацию школ "Круглый Квадрат". Именно в Гордонстоуне Хан разработал систему поощрения студентов за достижения в сфере легкой атлетики, плавания и пеших или морских экспедиций. Планы расширять эту систему были отложены в связи с началом Второй мировой войны.

В 1956г. в Великобритании была представлена разработанная Ханом программа наград принца Филиппа герцога Эдинбургского (выпускника Гордонстоуна), целью которой была мотивация молодых людей старше 14 лет включаться в добровольную деятельность по самосовершенствованию.

В послевоенные годы Хан делил своё время между Великобританией и Германией. Он создал несколько новых школ-интернатов, основанных на его принципах. Среди них - Анаврита в Греции (1949), Луизенлунд в Германии (1949), Бэттисборо в Англии (1955), Раннох в Шотландии (1959), Афинская школа в США (1965) и др. Умер 14.12.1974. Похоронен в Салеме.

## **К.ХАН**

### **Четыре элемента терапии переживания**

Речь идет о том, как создать окружение, которое способствует полезным стимулам – стимулам, которые раньше были неотвязными элементами каждого дня жизни и почти потеряли свою силу в сегодняшнем окружении.

Я, как и Платон, верю в силу воспитания. Искушения неизбежны. Мы не можем ни их не исключать, ни методы механического перемещения, ни успокоительные и возбуждающие средства, ни неуместную поспешность и запутанную неутомимость современной окружающей среды. Но мы можем помочь подрастающему поколению в привычках, которые у них закрепляются, и помешать, чтобы это поколение стало беспомощной жертвой нашей нездоровой культуры.

Речь идет о том, чтобы создать окружение, которое способствует полезным стимулам – стимулам, которые были раньше неотвязными

элементами каждого дня жизни и почти потеряли свою силу в сегодняшнем окружении: стимулы к здоровому движению, стимулы к „действиям Марка и энергии“, стимулы к заботливости, стимулы оглядываться назад и стимулы смотреть вперед, а также мечтать. Стимулы к самовоспитанию, стимулы к самопомощи и к служению ближнему.

Я рекомендую введение профилактического лечения, терапии переживания. Во избежание упадка физической пригодности мы требуем введения тренировочной паузы минимум четыре раза в неделю. На сегодняшний день мы можем это требовать не только как воспитатели, но и от имени врачей. Установлено, что «обездвижение» опасно не менее, чем до войны был голод. Огромное количество женщин и мужчин умирают от инфаркта в возрасте 40 – 60 лет, и недостаток движения играет в этом существенную роль. Как можно ожидать от пожилых людей то, что они внесут физическую деятельность в свой распорядок дня, если детская радость от движения потеряла свою силу уже на момент наступления половой зрелости? Во время тренировки должны разучиваться овладение своим телом, гибкость и сила скачка, а именно с помощью целей работы, таких, которые являются достаточно важными в окружении для каждого мальчика или девочки, чтобы вдохновить успешного легкоатлета стремиться к этому.

Физическая пригодность – это необходимая, но ничуть не недостаточная основа для экспедиции – второй, важный элемент терапии переживания. Некоторые замечательные легкоатлеты – не являются друзьями ветра и погоды. Иногда их жизнь равняется лечебному отдыху, прерванному рекордными результатами. Экспедиции по воде и по суше должны требовать дальновидности в планировании и точности, предусмотрительности, решимости и выносливости в проведении. Экспедиции не всегда популярны. Однажды я спросил одного мальчика, который пережил три северо-восточных шторма на паруснике на пути к Оркнейским островам, насколько

ему это понравилось. Его ответ был: «Исключительно – кроме как в настоящее время».

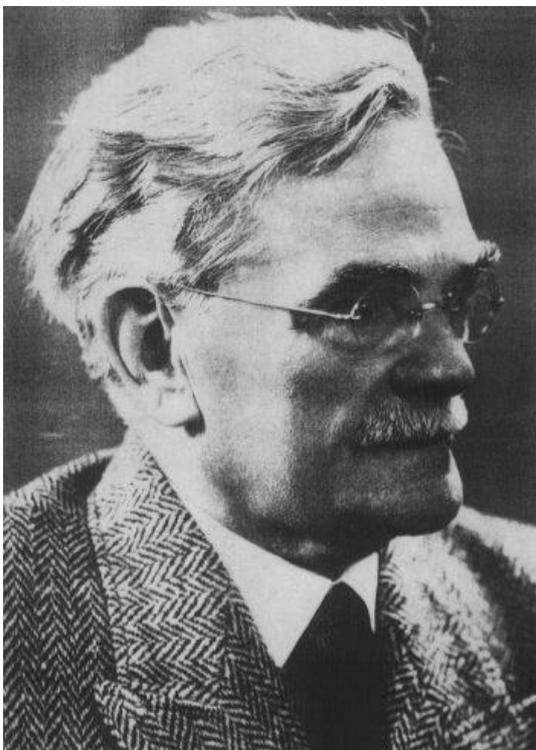
Третьим элементом является проект. Это может быть художественный или поэтический проект, или исследование, или конструкция сложного научного аппарата, или сооружение маленького произведения архитектуры, но все эти разнообразные проекты должны были иметь что-то общее, они должны стремиться к четко определенной цели и требовать усилий и выносливости. Проекты не являются заменой экзаменов, лишь дополнением. Экзамены проверяют силу воли и «surface intelligence» – интеллект поверхностей: проекты нередко обнаруживают скрытые резервы ума.

Четвертый элемент является самым важным: служение ближнему. Уильям Джеймс в конце прошлого столетия направил требование воспитателю и государственным деятелям: может ли моральный эквивалент начать войну. Если удовольствие и прибыль, как говорит Джеймс, будут господствующими целями в мире, тогда элементарное желание остается неудовлетворенным: желание служить делу, в котором можно потеряться; тогда опасность состоит в том, что в международном кризисе война будет искушать и приветствоваться как освободитель мира с подбитым крылом. Моральный эквивалент был обнаружен. Желание спастись освобождает динамику человеческой души, которая еще сильнее, чем динамика войны. Это ободряющий опыт, который все снова подтверждает. *(Перевод Е.Зыкиной)*

### ***Вопросы для самостоятельной работы над хрестоматией***

1. Какую функцию выполняют стимулы в воспитании?
2. Для чего создавалась терапия переживаний К.Хана?
3. В чем суть повышения физической пригодности людей?
4. Зачем необходимо служение ближнему?
5. Каковы особенности метода проектов в концепции К.Хана?

## **ГЕРМАН НОЛЬ (1879 – 1960)**



### **Биография**

Г.Ноль родился 7 октября 1879 года в Берлине. С 1898 по 1904 изучает историю, философию, германистику и т.д.( Паульсен и Дильтей) 1904 – защищает работу «Сократ и этика» Несколько лет работает ассистентом у Дильтея. В 1908 году хабилитировался в Йене с работой «Мировоззрение художников». С 1915 по 1918 – солдат. 1919-1920 – приват – доцент в университете Йены, читает лекции по философии. С 1920 года призван в университет Геттингена как профессор практической философии, а с 1922 года профессор педагогики. В 1920—1937 и после 1945 года профессор Гёттингенского университета. Наряду с Э. Шпрангером и Т. Литтом ведущий представитель университетской педагогики. Один из инициаторов и теоретик движения реформаторской педагогики в Веймарской республике. 1949 год – выход на пенсию. Умер 26 сентября 1960 года в Гёттингене.

Основные работы: «Педагогическое человековедение» (1927), «Педагогическое движение в Германии и его теории»(1935), Эстетическая действительность (1937), Характер и судьба (1939), Нравственный фундаментальный опыт (1945).

**Г.Ноль**

### **Педагогические противоположности**

Каждый, кто заглядывает в историю педагогики, должен быть удивлен сходством педагогических центральных идей всех времен, тем, что они в ней всегда произносятся с радостью первооткрытия. Вместе с тем большая противоположность контрастирует с самым удивительным в педагогической действительности. И это очевидно: все те педагогические результаты не могут устранить эти противоположности. Наиболее известны – гуманизм и реализм, социальная педагогика и индивидуальная педагогика, профессиональное обучение и общее образование, формальное и материальное образование[1]. Это не пустые теории, они основаны на жизненных противоположностях и у них есть свои организации в различных школьных формах, которые ожесточенно борются друг с другом. Такая противоположность существует не только между гимназией и реальными учреждениями, но и между педагогическим образом мыслей более высоких и низких школ. В этом основная проблема нашего педагогического положения. Каждый из нас придерживается более или менее той или иной стороны. Теория снова и снова пыталась устранить эти противоположности с помощью системы педагогики, в действительности же она всегда поддерживала партию. Попытки Жана Поля или Шлейермахера не могли

удаться. В историях педагогики они являются продуктом прошлого века. Но есть вопрос, являются ли методы такими уж независимыми от этих противоположностей. Такое обращение недооценивает совершенно разные жизненные силы, из которых педагогические тенденции берут лишь начало, и обусловлены идеалом воспитания как методом обучения и средством занятия тем же самым способом. И школьная политика со всей энергией над этим работала, чтобы осуществлять эти противоположности. При этом она, однако, разрушила собственную ценность различных школ, и в стремлении все по возможности объединить, разрушила все исконные образовательные формы. Однако сила школьной системы состоит всегда в ее внутренней последовательности, и эклектизм указывается здесь в качестве недостатка в собственной творческой жизни. Нужно разъяснить, что как у всех культурных систем также и у педагогики нет унифицированного источника. Неисторический образ мыслей не осознал нерациональное разнообразие целей, в искусстве как в праве и в государстве, и пытался вывести систему — или одну из ее частей содержания — из одной из ее задач. В педагогике почувствовали их еще позже, чем где-либо, и полагают, что рациональная система может разрабатываться из метода. Однако те три школьные формы и школьный образ мыслей, гимназия, реальные учреждения и народная школа, нельзя менять, так как они представляют собой три очень различные педагогические системы, которые возникли из очень различных источников и преследуют очень различные цели[2]. И это должно быть задачей охватить в историческом анализе структуру этих систем в их всестороннем различии и разработать, таким образом, ее идею. Нет никакого другого «королевского» пути стать во главе этой проблемы. Если «дух» этих систем правильно определен, то можно будет понимать также внутренние отношения всех ее составных частей.

Этот исторический анализ может даваться здесь только в гомеопатических дозах; я надеюсь все же, что удастся сделать убедительными ее самые важные результаты. Прежде всего, эти

противоположности – не только современные, возникшие из наших исторических отношений, но это типичные противоположности, которые появляются позади различных исторических идеалов воспитания у отдельных народов и в течение отдельных столетий. Они не независимы от исторических условий, в этом отношении они принимают всегда новые виды и развиваются, прежде всего, в истории самостоятельно. Но они независимы от исторических изменений и обосновываются основной структурой жизни человека. Я называю эти три противоположности и системы педагогики реалистичной, гуманистической и социальной педагогией и пытаюсь охарактеризовать их после ее самых важных исторических явлений на ее принципе[3].

Самая первоначальная педагогика – реалистичная: педагогическая система активности и всемирного образования. Вновь очевидной целью является персональное образование. Внешний момент этого идеала – это деятельность, вселяющая радость, она активно развивается во всем мире, это идеал личности, который хочет знать внутреннее идеал лица, который равным образом развивает все физические и все умственные силы и наслаждается ее единством как совершенством, ее исполнением как наивысшим желанием. Вся решающая педагогическая работа направлена на развитие силы характера, который проявляет себя в счастье как в борьбе: быть бдительным и сохранять присутствие духа в опасности, быть сильным в нужде, быть способным к любому проявлению, а также к самообладанию в аффекте. Необходимо знать, что знания вторичны, они лишь средство познания жизни, ее правила, ее слабости. Сюда относятся человеческое знание[4], полученное посредством общения и путешествий, а также знание политических отношений. И это все образование дополняется в обучении внешним проявлением и поведением общества, как самое тонкое выражение внутреннего содержания, ее легкого движения и в то же время ее безусловной надежности. У образования есть свои объективные цели в

больших задачах жизни общности, к которой принадлежит личность и для которой она работает.

Это первоначальная педагогическая мудрость и воспитательная цель у всех первобытных народов, как мы уже знаем из наших приключенческих рассказов об индейцах. При более высокой культуре это идеал образования воспитания аристократа в воспитание принца. Так выросла аристократическая греческая молодежь, которую воспевал Пиндар, и эта светская педагогика появляется как теория в Европе впервые у софистов: я напомним о Горгии, например, или Гиппиусе и его универсальном идеале человека. Они обещали, что будут делать человека сильным для жизни, что обучат его всем видам искусства и наукам, прежде всего, искусству господствования и ее самому важному средству в то время, риторике. В другой форме она появляется у Ксенофона. У нас это была педагогика рыцарства, которая развивалась в противовес духовному просвещению. Также здесь появился идеал, который заключается в образовании личности и в ее активной направленности на мир. И рыцарская поэзия показала настоящее ядро этого идеала, героизм активного человека[5]. Эта рыцарская педагогика нашла самое прекрасное выражение в беседах Винсбеке, учению отца для сына, этих самых естественных и у всех народов возобновляющуюся форму передачи педагогической мудрости. Одно из самых важных средств рыцарской педагогики – как и в Греции, игра это соревнование.

Чудесная книга Кастильоне, Cortigiano, от которой должны были появиться в том же веке еще 40 итальянских изданий и 3 немецких перевода, показывает совершенствование: идеал личности эпохи Возрождения, как это изобразил нам Буркхарт, а после и Альберти. Это был дух образования, которым с 16-ого века наслаждались большие государственные деятели. Развитая теория такого всемирного образования молодого аристократа подтолкнула к «мыслям о воспитании»[6]. Истинная тенденция этой книги в большинстве случаев скрывается, это памфлет согласно воспитанию для

великой жизни, для дел. Первая, самая необходимая забота после физической деятельности и силы духа – это манеры и тонкость поведения, вторая – жизненный опыт. Все реалистичное человеческое наблюдение, которое разрабатывалась в книгах Ларошфуко и Жана де Лабрюйера как самое важное средство поддержания власти при дворах, становится самым решающим предметом занятия: более необходимо, чем языки и наука. Снова появляется острая оппозиция гуманистической системе образования, которая учила бы для школы, а не для жизни и учила бы скорее для университета, чем для всего мира. В письмах лорда Честерфилда своему сыну эти черты еще сильнее проявляются. Эти письма бесконечно часто печатались и распространяются по сей день также в Германии в самых различных переводах и в бесчисленных изданиях. Это образование в противоположность к гуманистическим школам было достаточно сильным, чтобы создавать уже тогда собственные школьные организации. Рыцарские академии были основаны аристократией с ясным осознанием, что так называемые школы ученого не отдали бы подходящую форму образования для молодежи и ее целей. В них воспитывалось дворянство также в Германии, с которым абсолютистские государства правили вплоть до революции. Наши кадетские учреждения – это то, что осталось от реального воспитания дворянства.

Чем сильнее в 18-ом веке развивалась буржуазия, тем сильнее формировались тенденции такого светского образования по сравнению с церковно-гуманистическим. Еще сам Базедов думал, прежде всего, о дворянине и его потребностях как будущем господине, но в педагогике «Бури и натиска», к примеру, Гердера или Мозера формируется новая педагогика поднимающегося из буржуазии идеала совершенной личности, которая в состоянии подействовать со всех сторон и силой на мир. Это находилось в исторических условиях, так что она не равнялась с гуманизмом и дегенерировала в образе мыслей торговца и унитаризма, который не выходит из маленьких целей буржуазного существования. И реалистичное

образование буржуазии с трудом освободилось от этого недостатка. Он будет ее превосходить, до тех пор, пока она не вспоминает об этом: то, что ее настоящая душа – идеал личности, который должен кое-что выполнять в мире. Эта свобода интересов могла в Германии выиграть буржуазию окольным путем, ведущим через гуманизм, который у нас стал настолько всемогущим, что до сегодняшнего дня реалистичные учреждения все еще не освободились от характера быть школами для меньшего количества аристократических народных классов. В Англии реальная педагогика никогда настолько не опускалась, так что она забыла бы цель джентльмена, как она также никогда не забывала, таким образом, задачу физического образования и смысл красоты и значения физической борьбы. В Америке дела обстоят таким же образом.

Конечный результат этого обзора: реалистичное образование – это система анимализма, как техника в противоположность гуманизму, где она потеряла саму себя[7]. Его самое глубокое понятие – это свободная деятельность на земле сильного, всесторонне образованного человека, который дает этой деятельности большие цели, повышение которых мы называем просто героизм.

...С другой стороны, это этически-эстетический момент, который должен выражаться в благородстве своего появления, в котором **sais quoi**, как его называют со времён Ренессанса, основывается на каждом действии совершенного человека. Это то, чему завидует Джордейн аристократии в своём труде „Bourgeois Gentleman" и то, что Локк называет естественным выражением внутреннего состояния, поэтому это естественно и непринуждённо. Такое же понятие появляется у Шефтсбери и Честерфилда и находит своё развитие в трудах Шиллера («О грации и достоинстве») и Гёте («Вильгельм Мейстер»[8]. В этом эстетическом воспитании была построена высшая форма гуманности, идеалом которой стало дворянство. Гёте непосредственно исходит из связи гуманности с дворянством. Если дворянство было сначала только профессией, в нём было нечто антимещанское, то сейчас

мы называем это благородством. Если это реалистическое образование станет теорией, перед ней всегда будет иностранная педагогика, которая будет иначе формулировать идеалы и средства: теория образования гуманизма. На первый взгляд основа гуманизма – миновавший расцвет культуры. Греки прославились, так как их формация была первой. Они не должны были взаимодействовать с предшествующей культурой. Но уже в Александрийскую эпоху возникает задача обучать молодёжь истории.

Внутреннее отношение к более высокой культуре - решающее. Перед римлянами греческое образование было как превосходящий умственный мир. Они должны были знать второй язык, чтобы понять греческую цивилизацию. Однако, самое решающее здесь - это отношение в значимости чужого духовного мира. Точно также характеризует церковная школа гуманистов. И если мы теперь поговорим о немецком гуманизме, который не подразумевает иностранный язык, то в его основе лежит закрытая древняя культура. Она кажется нам более насыщенной и духовной.

Гуманистическая теория образования развивалась по нескольким этапам. Самая значимая теория была та, в которой возникли исторические гуманитарные науки, опирающиеся на труды последней трети 18 века. Уникальность античности постепенно исчезала, после неё зарождалась вся мощь мировой истории, неся собственную культуру. На место чужой национальной культуры вступает историческое образование как неповторимое почитание прошлого. Также особое значение имеет осознание большого превосходства отдельного индивидуума, который видит реальность своей духовной жизни.

Так возникла новая задача педагогики: передать следующему поколению всю совокупность культур. Настоящей целью было сделать индивидуума частью духовной жизни. Учёт всех возрастающих творческих сил, чтобы получить непрерывность всех культур.

Внутренняя составляющая гуманизма духовная жизнь, которая благороднее внешней действительности. Здесь возникает его первое противоречие с реалистичностью образования.

Рассматривая такую точку зрения, можно сделать вывод, что обращение к прошлой культуре – всего лишь средство, путь к самостоятельному духовному миру, который мы более полно и лучше воспринимаем.

Церковное учение говорит о том же. Условие для такого гуманизма тоже высокоразвитая культура, которая заключается в обращении к ежедневной работе и борьбе интересов свободного мышления. Уже Анаксагор, и прежде всего, Платон жили такой идеей и получили реалистическое воспитание. В это время развивается первое гуманистическое течение. Снова выдвинулась на первый план эта внутренняя душа гуманизма со времён открытия Кантом идеализма, и только значение исторических работ над античностью стало другим. Смыслом педагогики было возвести ребёнка в этот сверхиндивидуальный духовный мир.

Урок иностранного языка служит не только для понимания прошлого, а как первое выражение духа. Через понимание языка он помогает развить свою структуру. Но отсюда тогда вытекает, что все эти гуманисты – не педагоги. Гумбольдт, когда вступил на свою педагогическую должность, не читал ни одной педагогической книги, и педагогический и дидактический механизм был безразличен ему. Ещё не существует отдельных движений, пропагандирующих гимназию. Её преподаватели пренебрежительно относятся к педагогическому мышлению. Последствием является то, что педагогика гуманизма гораздо хуже, чем та, которую развивал реализм. Задачи гуманистической педагогики, принимая во внимание свои собственные цели, никогда не станут легче, так как дух, как говорил Лотце, это всегда что-то «немедицинское»[9].

Наряду со светским образованием, гуманизм не имеет социально-политической направленности. Если, например, Локк только думает, чтобы отстранить своего воспитанника от более низших классов, но он не забывает делать свою педагогику результативной для подъёма этих классов. Его интересы полностью принадлежат к более высоким ступеням образования и мышления. Он рассматривает индивидуума и его возвышение, прежде всего, как тот работает над своим воспитанием.

И теперь мы переходим к третьему пункту – система социальной педагогики. Это педагогическое течение впервые в качестве теории возникает в поздние исторические эпохи, и даже как результат Просвещения. Возникает осознание того, что организация жизни в руках человека, и педагогика – сильнейшее оружие для этого. Таким образом, она будет важнейшим способом для подъема народа и всемирной реформы. Над ней работают настоящие великие педагоги. Цель социальной педагогики – совершенствование людей, не отдельного человека, а целой расы, раскрытие в нём имеющихся сил. Сюда входит весь народ, особенно нижние слои. Социальной педагогией занимались Коменский, Песталоцци и Фрёбель. Отсюда вытекают педагогические методы, которые способны призвать массы. Они ориентированы на народ, прежде всего на детей, как в интеллектуальном, так и в этическом смысле. Что касается организации школы, которая олицетворяет дух этой группы, то это сначала начальная школа, затем школа профессионального обучения. Даже сегодня педагогическое образование учителя начальных классов лучше, чем у тех, кто закончил гуманитарный университет. Они больше всех заинтересованы в реформации.

Во время развития христианства сформировалось понятие, которое развивали в последующие годы Коменский и Руссо, «простой человек». Он находится за механизмом цивилизации и лучше всего проявляет себя в своих социальных намерениях. Песталоцци утверждал, что человечность – это внутренняя сущность, душевность, которая никогда не запылится. Эта душевность – сочувствующая и помогающая любовь. Таким образом, в этой кооперативной педагогике заложен оптимизм нового вида, который ожидает от человечества неслыханных возможностей, но, всё же, имеет и реальные стороны, так как Песталоцци обещал новую национальную значимость народа.

В современной классической педагогике эти три, совершенно различные энергии, переходят друг в друга, если бы даже их противоречия не исчезли. Итак, гуманизм – для высших школ, социальная педагогика – для начальной школы, но тесной связи между ними нет. Один из великих педагогов, Герbart, развивал новую форму реалистической педагогики, но которая не касалась школьной

политики. Его воспитание характера ориентировано на идеального человека. Он знает, что дух - это оформленная власть жизни, но не существует чистой жизни в духе, а только во взаимоотношении с жизнью[10]. Всегда новая жизнь должна породить новую школу и наоборот. Но жизнь не всегда нуждается в каких-либо средствах для достижения цели. Воспитание должно учить радоваться жизни, наряду с величием души.

Благородному человеку соответствует эстетическая основа его нравственности, которая вырабатывает гармоничную личность из действительности. Герbart назвал другой тип школы – специальная школа, так как педагогические труды в ней лучше формировались. Гимназист живёт в прошлом, ученики специальной школы – в настоящем.

Отсюда следует, что урок рассматривается как дополнение к опыту и общению, а история и поэтические чтения расширяют знание о человеке. Это знание находит в людях большие движущие силы и ориентируется на них. Герbart тогда не равнялся с гуманизмом, и когда начальная школа приняла его идеи, они потеряли свой первоначальный смысл.

Только современность сделала новую попытку осуществлять эту самую благородную форму реалистической педагогики. Литц[11] предложил сельские школы-интернаты. Идея всестороннего физического и умственного развития, любви к природе, путешествиям, работы над самообладанием обрела лучший смысл реалистического образования[12]. Первоначально молодёжь приняла её с чувством принадлежности к ней, так как молодые люди больше направлены на активную деятельность, по своей сути они уже благородного происхождения и их настоящий образец для подражания герой, а не философ[13]. Все те книги, которые мы даём читать нашим детям, от «Последнего из Могикан» до «Илиады» или «Песни о Нибелунгах», показывают насколько храбры герои. И дети должны ощущать противоречие от опыта к грамматике, которое даётся трудно. Но необязательно это должны быть герои, достаточно Робинзона – возникли большие молодёжные движения, прежде всего это заядлые туристы[14].

Народная педагогика получила новое развитие благодаря «рабочей школе» и образцовым организациям. Идеи Песталоцци реализуются в условиях нашей культуры и её социальной структуры. Развитие наших высших школ будет, пожалуй, в следующих десятилетиях её основной целью. Будет ли гимназия развиваться сама по себе – спорный вопрос, почти всё будет зависеть от университетов. Развитие, которое берёт на себя работающий класс среди сельских школ-интернатов, ведёт к новой духовной школе. Все проблемы, которые представлены здесь в тесной взаимосвязи с идеями, такими как: разнообразие методов, средств преподавания, проблема «единой школы» (школа, дающая возможность получить полное среднее образование) и другие, должны стать предметом обсуждения. Здесь можно сказать только одно - борьбу за преимущество между активным образом жизни (*vita activa*) и созерцательным (*vita contemplativa*) уже представил Еврипид в одной своей драме. Но не существует критерия, который бы определил бы чьё либо преимущество, вопреки Платону и Аристотелю, также невозможно сравнить их обоих и ту помогающую любовь, о которой оба грека ещё не знали. Эта любовь - смысл социальной педагогики, также не имеется критерия решения между ними обе и ту помогающую любви, о котором оба грека еще ничего не знали и, который, является самым глубоким смыслом социальной педагогики. Только в развитии таких различных направлений свободной гуманности наше бытие имеет смысл[15]. *(Перевод Е.Зыкиной, А.Трофимовой)*

### ***Вопросы для самостоятельной работы над хрестоматией***

1. Какие противоположности являются предметом первоначального рассмотрения Г.Ноля?
2. Сколько педагогических противоположностей выделяет Г.Ноль и почему?
3. В чем специфика реалистической системы педагогики?
4. В чем особенности гуманистической педагогики?
5. Каковы особенности социальной педагогики?



**БЕРНФЕЛЬД СИГФРИД (1892-1953)**

### **Биография**

З.Бернфельд родился 7 мая 1892 года в семье торговца в Лемберге (Галиция). В зимнем семестре 1911-1912 изучал в Вене биологию, зоологию, геологию и педагогику, позднее в летнем семестре (1913) педагогику, психологию, философию и социологию. В 1915 году защитил диссертацию по проблемам молодежи. В 1919-1920 годы руководил детским домом в Баумгартене. С 1922 был активным членом Венского психоаналитического общества. В этом же году прошел курс дидактического психоанализа у З.Фрейда.

Изучал возможности объединения теорий З.Фрейда и К.Маркса. Формулировал и развивал идеи о создании марксистско-психоаналитической теории образования.

Занимался теоретическим и практическим психоанализом. Одним из первых применил психоанализ при изучении проблем детского возраста. Основал Баумгартский детский дом в Вене. Создавал централизованную организацию групп еврейской молодёжи в Австрии и Еврейский педагогический институт в Вене.

В 1923 выдвинул тезис об изменчивости периода молодости в зависимости от социокультурных факторов. Утверждал, что посредством воспитания общество «деформирует» молодежь. В 1925 году участвует в Берлине в реформировании школьного образования. С 1926 по 1930 преподавал в немецкой высшей школе политики. В 1932 году возвращается в Вену.

В 1934 году эмигрировал сначала в южную Францию, затем в Лондон и, наконец, в США. Жил и работал в Сан-Франциско до самой смерти.

Собрал обширный биографический материал о ранних годах деятельности З.Фрейда. Передал часть материалов биографу З.Фрейда Э.Джонсу. Автор биографии З.Фрейда и ряда работ по психоанализу и истории психоанализа.

Основные труды: «Детский дом Баумгартен» (1921), «Сизиф» или «Границы воспитания» (1925), «Побуждения и традиции в юношеском возрасте» (1931).

### **БЕРНФЕЛЬД З.**

**Воспитание добродетели и автономия воспитанника в молодежном движении.**(1928)

Не существует никакой автономии ребенка и подростка в собственном смысле этого слова. В общем, воспитание – это «насилие» над детской душой. Можно назвать этот процесс и развитием, но всегда остается очень

ощутимое ограничение инстинктивной жизни ребенка. Невоспитанный ребенок был бы не способен жить в обществе, по наследству высшие модели поведения не передаются. Задача воспитания в том, чтобы привить культурность унаследованным склонностям. Воспитание поэтому всегда есть вмешательство в свободу инстинктивной жизни воспитанника, следовательно, всеобщее требование автономии неоправданно. Ребенок не научился бы, например, говорить без воздействия на его инстинктивный мир, уже отлучение от материнской груди и кормление по часам означают ограничивающие воспитательные меры. Так, воспитание начинается уже с первых дней жизни ребенка. Не бывает «естественной» манеры поведения, стоящей вне общества. Существуют формы воспитания, в которых совместная жизнь до определённого возраста протекает без систематического воздействия. Например, негритёнка не воспитывают, не наказывают. Присутствует только непосредственная реакция матери, без каких-либо педагогических намерений. Этот детский рай заканчивается с наступлением допубертатного периода. Малыш тогда на несколько недель или месяцев исключается из общества и помещается в особый воспитательный дом. Здесь он закаляется физически, пройдя через мучения и страдания, здесь ему делаются татуировка и обрезание (ритуал посвящения). В то время как первая стадия воспитания (до допубертатного периода) знала только индивидуальные конфликты, в следующем периоде возникают конфликты с обществом. Восстание против воспитательных учреждений этого периода повлекло бы за собой убийство племенем. До сегодняшнего дня, собственно, ничего и не изменилось, лишь увеличилось время воспитания до четырнадцатого, восемнадцатого, двадцатого и двадцать пятого года жизни. Общественное воспитание проводится с рождения ребенка, например, через одежду, распорядок дня ребёнка. Родители должны поступать так же, как принято в профессиональных и общественных отношениях, в которых они живут.

Таким образом, ребёнок не следует своей собственной автономии, а подчиняется гетерономии, чуждому господству общественных сил. Из-за увеличения продолжительности воспитания само воспитание уже не такое грубое, оно гуманизировано. Воспитательный процесс стал более незаметным.

Цель воспитания в том, чтобы предоставить обществу как можно больше детей, соответствующих требованиям общества. Какую роль играет в рамках общественного воспитания молодёжное движение?

Молодежное движение возражало против насилия над душой ребёнка в школе, однако, молодежный лидер производит насилие в такой же степени, если не больше, т.к. его воспитание эффективнее, от его воздействия невозможно уклониться; учитель – назначенная обществом должность, молодежный лидер любим, пользуется добровольным признанием. Сегодня молодёжные лидеры являются представителями общества, молодежные союзы признаны, молодежный лидер – признанный служащий организации молодежного движения. Лидеры

молодежного движения признаны обществом как дополнительные воспитатели.

Отличие от других общественных воспитательных учреждений стало минимальным: Молодежный лидер – носитель культуры относительно подростков, как учитель, он, по его утверждениям, так же, как и учитель, влияет на инстинктивную жизнь подростков. Но учитель получает свои цели из господствующего культурного идеала, они не должны находиться в противоречии с целями общества, иначе он лишится права преподавания.

И в молодежном движении происходит общественное воспитание, молодежный лидер получает свои полномочия от себя, но и из культурного идеала,

в противном случае, и он лишится своего дела.

Автономия, таким образом, не дана в объективном смысле; она может даваться только субъективно: для достижения наибольшего воспитательного эффекта необходимо создать наибольшую видимость свободы. Я утверждал, что общество, так сказать, выразило признание молодежному движению. Но что такое общество? Ошибочно здесь исходят из утверждения единой культурной воли. Но общество состоит из множества культурных идеалов; по существу, имеется два класса с двумя противоположными культурными идеалами: Культурный идеал буржуазии требует, чтобы пролетариат в наибольшей степени был полезен её, буржуазии, целям, пролетариат потребует, чтобы угнетение было по возможности небольшим, пока полностью не прекратится. Воспитание в социалистическом молодежном движении ни в коем случае не должно, по примеру буржуазного общества, подавлять детскую оппозицию культурному идеалу буржуазии, напротив, оно должно ему оппонировать. Всеми воспитательными учреждениями руководит правящий класс. Мы можем сейчас наблюдать продвижение государственного воспитания в целях сохранения в воспитании власти правящего класса. В примитивном обществе угнетаемый класс вообще не воспитывается, ритуал посвящения для класса рабов не выполняется. С точки зрения буржуазного класса воспитание требуется только для сыновей правящего класса. К сожалению – по мнению буржуазии – из-за сложной экономики и ее требований воспитание требуется и рабочему, пролетариату. С точки зрения буржуазии, это зависит теперь от того, что знание, которое может быть средством власти, преобразуется в подчиненное средство. Отсюда воспитательный идеал для пролетариата: знать и все-таки быть послушным; все так называемые моральные принципы – подчиненные средства. Содержание учебного плана для ребенка пролетариев абсолютно произвольно, школа – учреждение власти, важна не учеба, а бездействие, более того, следует предотвращать «злоупотребление» обучающихся.

Молодежное движение стремится освободить молодежь от этих учреждений. Молодежное движение революционно, в этом, кажется, заключается противоречие, если общество признает молодежное движение. Но молодежное движение существует в первую очередь для правящего класса. Молодежи правящего класса нужны самосознание и независимость. Эти качества воспитываются в сельских школах-интернатах, а также с помощью молодежного движения; это не по программе, а только de facto эта цель, очевидно, достигается в колледжах в Англии. В «Младогерманском ордене» и в сельской школе-интернате должны учить не бездействию, а гордому благородству, с единственным отличием в том, что в «Младогерманском ордене» воспитывают феодально-милитаристский лидер, а сельской школе-интернате – демократически-капиталистический. И в «Младогерманском ордене» требуется дисциплина, но автономная дисциплина будущего генерал-полковника в сельской школе-интернате – это цель воспитания уравновешенного гармоничного, демократического, искусного в переговорах джентльмена. В различиях воспитательных целей выражается борьба, бушующая в капиталистическом обществе внутри буржуазного класса между аграрным капиталом и торговым и финансовым капиталом. Но и пролетариат тоже уже не бессилен. Для пролетариата не имеет особого значения, даже приносит вред молодежное движение, которое перенимает формы буржуазного молодежного движения и видит свою воспитательную цель в выполнении второстепенных целей мелкобуржуазного вольнонемецкого молодежного движения. Общество вступает в борьбу с совершенно конкретными целями, общие цели ему не опасны, и поэтому к ним оно проявляет лояльность. Лидеры этих частей молодежного движения втихомолку назначенные государственные служащие. Как только цели конкретизируются и становятся опасными, оно реагирует активно, т.е. борется с молодежным движением самым решительным образом.

Из всего этого вытекает то, что, если социалистическая молодежь ломает голову из-за своего стремления в противовес к никогда не существовавшей автономии воспитанника, это ничто другое, как форма запутанности в буржуазном мышлении, хитрость буржуазной мысли. Напротив, для социалистического молодежного движения на первом месте должен стоять вопрос классовой борьбы. Воспитание для классовой борьбы – важнейшая цель каждого социалистического молодежного движения. Гораздо менее важно воспитание для общества. Социалистическое молодежное движение, хотя и происходит из буржуазии. Ничего общего не имеет ни с буржуазией, ни с пролетариатом, но с последним может проявлять солидарность. Было бы весьма важно, если бы в содержании воспитания молодежного движения входил бы совместный продуктивный труд.

(Перевод Е.Е.Костенковой)

***Вопросы для самостоятельной работы над хрестоматией***

1. В чем заключается задача воспитания по З.Бернфельду?
2. В чем особенности первой стадии воспитания?
3. Какова функция молодежного движения в общественном воспитании?
4. Какова специфика работы с молодежью в буржуазном обществе?

## **ВЕНИГЕР ЭРИК (1894 – 1961)**



### **Биография**

Э.Венигер родился 11 сентября 1894 года в Ганновере в семье пастора. С 1913 года обучается в гимназии кайзера Вильгельма в Ганновере, а с 1913 по 1921 годы в Тюбингене и Геттингене. С 1920 до 1924 года руководил молодежной народной высшей школой в Геттингене. В 1926 году хабилитировался с работой «основы преподавания истории». С 1932 года директор педагогической академии в о Франкфурте. С 1944 года офицер NS. После 1945 года профессор в Геттинегене.

Основные труды: « Гете и генералы» (1942), «Самостоятельность воспитания» (1952), « Теория содержания образования и учебного плана» (1952), «Дидактические предпосылки метода в школе» (1959).

**Венигер Э.**

**Народное образование в свете социологии и педагогики (1955)**

Педагогические движения возникают, как правило, не по инициативе науки или философии. Эффективные в них духовные энергии редко носят теоретический характер. Но в развитии самого такого педагогического движения обычно потом приходит время, когда оно ищет помощь науки для самоопределения, как для своего оправдания, не в последнюю очередь также, чтобы найти самоограничение, которое уберезет от самонадеянности и беспредельности.

И тут тогда возникает опасность: при таких усилиях интерпретации и поддержки работники образования поддаются искушению обезопасить себя посредством того, что они свою деятельность понимают как простое приложение науки, идеи которой понятны им по каким-либо причинам, или она просто находится в центре внимания интереса, который является современным или даже модным. Но даже если бы хотелось познать саму по себе свою область, т.е. область воспитания посредством педагогических научных сведений, то по-прежнему имелась бы склонность интерпретировать со своей стороны эту науку о воспитании как прикладную науку, как прикладную философию или этику или – прежде всего последним поколением – как прикладную психологию. С недавних пор есть четкая тенденция охватить все воспитательные проблемы средствами социологии и вывести задачи и формы поведения, например, народного образования из категорий и понятий социологии. Это происходит, прежде всего, под американским влиянием, с другой стороны, благодаря воздействию диалектического материализма с востока. Конечно, у нас уже обнаруживаются попытки создать ответное движение, в котором сохраняется курс на самостоятельность педагогики. Но это свидетельство

самостоятельности педагогики обязательно должно быть двусторонним: во-первых, нужно обеспечить доказательство самобытности мыслительными средствами, адекватными духовно- исторической ситуации, но с другой стороны, нужно в то же время предоставить доказательства позитивных связей между науками и взаимной обусловленности таких связей, а так же в сравнении педагогики и социологии. Теперь что касается движения народного образования как звена большого педагогического движения в Германии, то стоит, наконец, осознать ещё, что его научное понимание может быть заимствовано не просто из предложений общей педагогической теории, в общем и целом они затрагивают молодежное образование и происходят из ее опыта. И специфическую область категорий и понятий нужно будет привести в соответствие движению народного образования.

## *II. Народное образование и социально -педагогическое движение*

Примерно с 1905 года в Германии существует обширная практика воспитания, которая считает себя социально-педагогической. Появилась она на рубеже веков из тут и там изолированно появляющихся попыток, которые вспыхивают из самых разных единичных проблем, которые в тот момент ощущаются как первоочерёдные. Из таких отдельных усилий примерно со времен мировой войны она выросла в большое направление социально-педагогического движения, которое тоже стремится к теоретическому обоснованию своих рабочих связей и ищет его в интерпретации широко употребляемого понятия социальной педагогики. Чувствуется, сплоченность формируется как факт, причина которого изначально не четко определена. Часто ее ищут в тождественности средств (воспитание через общество), а потом и специфических целей (воспитание для общество) или также в обществе как общественном институте, не делая очевидной действительную общность социально-педагогической работы и конкретной связи всех различных усилий, и которая существует независимо от всех понятий при всех возможных различиях средств, целей и институтов.

*Единство социально-педагогического движения* следует, прежде всего, из общей связи всех социально-педагогических усилий, направленных на установление общей причины во всех фактах жизни, которая вызывает равнозначные воспитательные усилия. Каждая форма социальной педагогики появляется из более общих, выходящих за рамки случайности и индивидуальности лишений, из бедственного положения, которое во всех своих отдельных формах снова имеет последнюю причину, в которой они все соединяются. Этой причиной, говорим мы так в Германии, является разрушение народа, распад народного порядка. Социально-педагогическая работа, где бы она не была, старается преодолеть жизненное бедственное положение и бедственное положение народа, возникающего из факта разрушения народа и распада народного порядка и пытается снова восстановить народный порядок через воспитательное влияние. Во всех отдельных жизненных бедственных положениях есть бедственное положение народа и имеется народное разрушение, которое выражается в них. В каждом отдельном бедственном положении в то же время дано конкретно универсальное бедственное положение. Все отдельные бедственные положения связаны так, что, если исходить из какого-либо бедственного положения и его индивидуальной причины, то приводят, наконец, к целому кругу бедственных положений, которые составляют разрушение народа.

Социально-педагогические области деятельности характеризуются с двух сторон. С одной стороны, это место, где нам встречаются бедственное положение народа и разрушение народа: будь то в государстве, церкви или муниципальном образовании, у сельского населения или у пролетариата, в деревне или в городе, у молодежи или у взрослых, у женщин или у мужчин, в трудовой жизни или жизни наслаждения. И потом это объяснение, которое снова имеется для бедственного положения и разрушения: делают ли ответственным за эти явления религиозное разрушение, разрушение государственной структуры, половой морали, сословного порядка, профессий, отраслевого хозяйства или еще чего-то. Здесь имеются

бесчисленные варианты. Но всегда они сводятся к двум основным формам объяснения. Первая из основных форм берет объяснение из форм социальной жизни, например: упразднение более раннего народного строя, пролетаризация, обуржуазивание или отсутствие нового порядка. Социология теоретически занимается этими проблемами. Другая из форм дает объяснение из изменения взглядов человека, например: из безверия, капиталистических или анархических убеждений или еще чего-нибудь подобного. Это также проблема антропологии и психологии. Но решающим является именно то, что *одна* беда ведет, в конце концов, к *целому* кругу жизненных бедственных положений, неважно, где она появляется. И точно также *одно* объяснение порождает *все другие*. В конце концов снова через *универсальную* связь всех бедственных положений выходят на *индивидуальное* бедственное положение, которое исполняло роль исходного пункта.

*Многообразие социально-педагогического вмешательства* основывается не на недостаточности накопленного опыта причин, а на многообразии жизненных бедственных положений и самого разрушения народа. Каждое настоящее усилие выделяет момент разрушения народа и действительно также в состоянии противодействовать на этом месте разрушения. Но потом обнаруживается, что в этот момент появляются одновременно все другие, и не только теоретически, в то время как одна причина разрушения народа связана с другой, но и практически. *Изолированное* мероприятие по отношению к изолированному факту оказывается недостаточным и постоянно расширяется и поддерживается новыми и иными мероприятиями. Познается универсальная связь в разрушении народа через давление постоянного наращивания социально-педагогических усилий. В малом единство бедственного положения проявляется в том, что нужно принять все больше мероприятий из других областей или от других интерпретаций положения, касается ли это религии, точки зрения социализма. В большем проявляется как раз в том, что из

совершенно отдельных усилий возникает, наконец, социально-педагогическое движение. Теперь, к примеру, действительно не может произойти принудительное воспитание в детском доме для малолетних правонарушителей без попечительства несовершеннолетних, государственное воспитание без перевоспитания заключенных в тюрьме, религиозное воспитание без профессионального воспитания, воспитание молодежи без воспитания взрослых и т.д.

Субъективное соответствие значению разрушения народа – это индивидуальная запущенность, которая уже в самом слове содержит указание на недостаток, лежащий не только в индивидууме. Эта запущенность может быть или причиной, или следствием разрушения народа. Она может быть создана или из преобладания эгоцентрического, или из превосходства общественного влияния. Отсюда возникают различные постановки задач и методы работы из обнаруженной степени запущенности: лечение или предупреждение, содействие или торможение, укрепление или создание нового, спасение или распределение, дополнительное или замещающее воспитание. Общим для всех работающих в социально-педагогическом движении является *социально-педагогический этос*, который возникает из одинаковых вспомогательных намерений, определяется через одновременную направленность на находящегося в бедственном положении и на нарушенный порядок народа, который лучше всего представить, вероятно, через понятие *социального гуманизма*. Ярким примером этого социально-педагогического направления является *Песталоцци*.

Итак, в узком смысле причиной возникновения *работы народного образования*, с тех пор как она существует, были факты распада народа и разрушения народа. Ее нужно поэтому понимать как попытку противодействия воспитательными средствами, а именно вне и поверх школы и обязательного обучения на основе добровольности и – исходя из формы – как дополнительное воспитание для пробуждения и поддержки намерения самовоспитания. Движение народного образования остается не

только на базисе социальной педагогики, но и стремится из противодействия продвигаться вперед к таким позитивным формам как народное воспитание взрослых, как свободное обучение взрослых. Но до этого времени долгий путь.

Не удивительно, что сегодня во времена самого радикального народного разрушения нашей истории в Германии снова делается попытка в борьбе за сознание нашего народа после катастрофы в восстановлении воссоздать народное образование, особенно народные университеты и народные библиотеки. Но в 1933 году в Германии внезапно была прервана традиция движения народных университетов и обучения взрослых. Тогда авторитарные лица заявили, что оно в своих стараниях восстановления народного порядка после крушения в 1918 году полностью претерпело неудачу, а также то, что оно создавало себе иллюзии о возможностях педагогического воздействия на народное разрушение и педагогической реконструкции нового народного порядка. На место движения народного образования пришло политическое обучение. Учебное хозяйство заменило народную школу, пропаганда - свободный разговор сообществ. «Сила через радость» взяла на себя организацию досуга. Народные библиотеки были очищены от «дегенерировавшей литературы». То, что это все в свою очередь потерпело крах, что оно или не сумело прекратить это затяжное разрушение нации, или оно напрямую было причиной этому, сегодня очевидно. А тем временем традиции настоящего народного образования в Германии почти что полностью разрушены, во всяком случае, в сознании общественности. Если у нас в 1945 году учреждение народных университетов рекомендовалось и даже предписывалось сверху как лекарство от народного разрушения и как орган психического, умственного, нравственного восстановления, то в то же время появилась опасность, что мы без такой традиции, совершенно ничего о ней не зная, начнем по-дилетантски и необдуманно с самого начала, и тогда повторились бы все эти многочисленные ошибки, которые совершались в такой длинной тернистой

истории народного образования, так что мы не сумеем использовать богатый опыт достижений и неудач, который смог бы оградить нас от роковых ошибочных тенденций.

Таким образом, на науку о воспитании, которая считает себя ответственной как за социально-педагогическую работу, так и за народное образование, возлагается задача передать настоящую традицию с ее положительным и отрицательным опытом через критическое изображение давней борьбы народного образования против народного разрушения и для восстановления народного порядка.

Конечно, у каждого времени свои собственные заботы, свои собственные задачи, предпосылки и возможности. И тут, как и повсюду, было бы чрезвычайно ошибочно снова просто завязать разорванную в 1933 году нить работы народного образования и продолжать действовать таким образом, как если бы ничего не было. О реставрации старого народного образования в Германии сегодня не может быть и речи. Задача скорее состоит в том, чтобы, зная старые традиции и старый опыт, при современных условиях и возможностях, создать новое начало, привязывая его совершенно конкретно к требованиям дня. Снова в исследовании и обучении педагогика обязана сотрудничать в этом осознании Сегодня и Здесь, предъявлять современные задачи, оценивать возможности и средства, устанавливать изменения. И то и другое - *соблюдение традиции и наследства и осознание нового* - должно быть связано друг с другом.

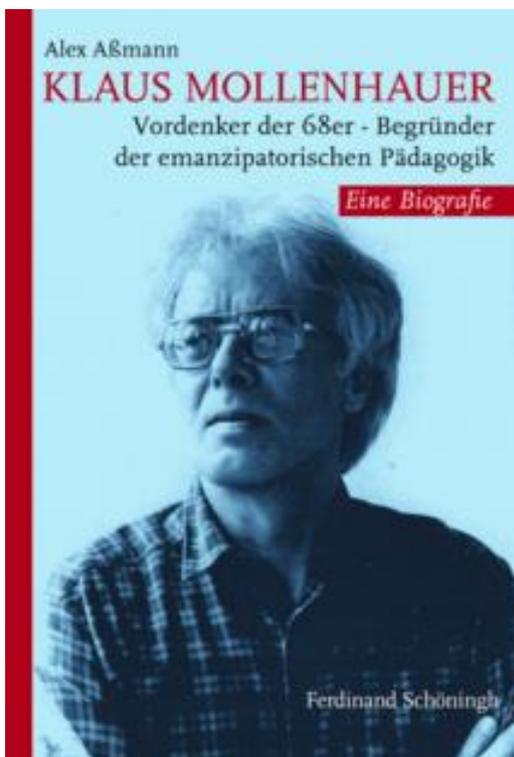
К сожалению, в 1945 году - как уже однажды в 1918-ом - неосведомленность об опыте движения народного образования была настолько велика, что сегодня, как и тогда начинает широко проявляться безграничное дилетантство. Существует мнение, что в народном образовании может работать каждый, кто умеет проводить занятия, владеет каким-либо материалом и умеет давать знания своим слушателям. Поэтому нужно опасаться, что многие стремления вольются снова в мелкий поток старейшей, капиталистически определенной пропаганды и популяризации "более

высокого образования", который примерно с 1870 года завладел работой народного образования до тех пор, пока с 1905-го и 1919-го года в жесткой борьбе и постоянном критическом осмыслении, благодаря движению народных университетов он был ограничен, по крайней мере, хотя, к сожалению, этот поток иссяк не везде. Также техника, методы нового народного образования после 1945-го года, показывает многочисленные дилетантские модели, которых бы стыдился каждый преподаватель будь он на другом месте. Таким образом, поднимается вопрос об образовании народных воспитателей. При этом, конечно же, появляется проблема, которую нужно было бы обдумывать раньше, насколько вообще народное образование может быть профессией. *(Перевод Мирзахановой Н. Ч.)*

***Вопросы для самостоятельной работы над хрестоматией***

1. Какова функция социологии (гуманитарных наук) в обосновании проблем педагогики?
2. Какова связь народного образования и социальной педагогики?
3. Что такое социально-педагогический этос?
4. Какова специфика развития народного образования до и после 1945 года в Германии?

## МОЛЛЕНХАУЭР КЛАУС (1928-1998)



### Биография

Молленхауер К. родился 31 октября 1928 года в семье работников социальной сферы в Берлине. В 1948 по 1950 годы обучался в Геттингене. С 1950 по 1952 годы он учитель основной школы в Бремене. В 1952 году закончил обучение по педагогике, социологии и германистике в Гамбурге и Геттингене. В 1958 году защитил диссертацию под руководством Э.Венигера, а затем был его ассистентом, а с 1961 года у Г.Рота. С 1965 года ординаторский профессор в Берлине, а с 1966 года в Киле. В 1969 году получил приглашение в университет Франкфурта на Майне. С 1972 года и до выхода на пенсию (1996) был профессором общей педагогики и социальной педагогики в Геттингене. Умер 18 марта 1998 года.

Основные труды: «Происхождение социальной педагогики в индустриальном обществе» (1959), «Введение в социальную педагогику» (1964), «Воспитание и эмансипация» (1968), «Теории воспитательного

процесса» (1972), «Забывшие взаимосвязи» (1983), « Социально-педагогические взаимосвязи» (1992) в сотрудничестве с У.Улендорфф.

### **Молленхауер К. Введение в социальную педагогику(1964)**

#### Введение

Введение предполагает, что есть нечто, во что следует ввести. Введение состоит, как правило, не из проблематичных обсуждений, и тем более не их полемик и споров. В нем должно быть предъявлено то, что можно считать достигнутой общностью в интерпретации того, что является приемлемым при том или ином поведении. Здесь не следует предлагать полную картину научной или исследовательской области, подробное описание практики: для введения достаточно, если в нем удастся назвать и объяснить структуру, устройство, процедуру и основные понятия. Введение не определяет предмет и не является учебником.

Однако, в этом введении в социальную педагогику, учитывая ограниченный масштаб измерения, не следует рассчитывать на лучшее. Хотя есть «предмет» социальная педагогика как практика, было бы большим преувеличением говорить о уже существующей теории или систематизации доступных результатов исследований. Однако есть исследования в области социальной педагогики. Эти исследования до сих существуют в нескольких подходах и к тому же они неравномерно распределены, не имея каких-либо систематических взаимосвязей. Более того, они были простимулированы педагогической необходимостью, но существенно ограничены отчасти психологией, отчасти социологией. Причина этого, возможно, в том, что области социально-педагогической работы, наиболее нуждающиеся в изучении, такие как воспитание трудновоспитуемых, беспризорных или преступников, которые наиболее нуждаются в психологии; но причина этого, возможно, и в том, что не существует социально-педагогической теории,

которая бы вела исследования или приводилась в действие по педагогическим критериям.

Такая теория не может быть дана на этих страницах. Лучшее, на что мы надеемся, это перечисление и упорядочивание некоторых критериев, которые - если не ошибаюсь- лежат в основе всей области социально-педагогической деятельности и чье теоретическое восприятие показывает все это целое не как произвольно собранную сумму, а как взаимозависимое педагогическое поле.

Другая сложность нашего дела лежит в понятии социальная педагогика и отсутствии единства, которое проявляется в его использовании. Каждый связывает с выражением «школьная педагогика» представления, которые, возможно, не сильно отличаются друг от друга; в любом случае каждый знает, о чем примерно может идти речь под таким названием: а именно о школе и том, что происходит в ней. Аналогично, хотя и не совсем так хорошо, обстоят дела с профессиональной педагогикой и, может быть, с лечебной педагогикой. С социальной педагогикой дела обстоят решительно по-другому уже, возможно, из-за неудачно выбранного слова. Мало того, что само слово должно показывать, о чем идет речь, что же означает «социальный»? Если это могло быть вызвано вообще каким-либо воспитанием, где и как оно могло произойти, и могло быть определено как особая область воспитания – как термин в профессиональной литературе оно употребляется в очень разных смыслах, на которые соответственно ссылаются совершенно другие значения, и задумано как термин в зависимости от другого вида. Так, например, для обозначения общей воспитательной задачи в качестве полемики против гражданско-индивидуалистической концепции воспитания; «социальная педагогика» тогда является синонимом того, что старается сегодня показать собой «общая педагогика»; или для обозначения общественно-воспитательного (синоним «социальное воспитание») аспекта воспитания. Но эти аспекты являются частью общей педагогики или общей науки воспитания, которые очень

хорошо делятся на различные исследования, но которые не могут быть организованы рядом с семьей, школой и профессией, потому что они присутствуют во всех из них.

Наряду с этими значениями слов существует еще дальнейшее, используемое и нами впоследствии, что развилось в большей степени из практики, нежели из теории. При таком использовании выражения «социальная педагогика» обозначается та область воспитательной действительности, которая в связи с промышленным развитием стала необходимой как система общественной интегративной помощи, расширилась и дифференцировалась; интегративная помощь, которая возникает одновременно на местах конфликтов этого общества: особенно то, что закон по делам молодежи называет «молодежной помощью». Из этого следует формулировка: социальная педагогика является теорией молодежной помощи, если в употреблении слова «педагогика» не всегда подразумевать практику. «Педагогика», в том числе в возможных комбинациях этого слова, включает в себя всегда теорию и практику подразумеваемой области.

Решением такого терминологического определения является не произвол теоретиков, а имеет мотив тот факт, что практика молодежной помощи позиционировала себя в годы ее решительных реформ и дифференциаций после первой мировой войны как «социально-педагогическое движение» и первые предпосылки социально-педагогической теории связаны с именами Клюмкера, Фишера, Боймера и Ноля. И сегодня под «социально- педагогическими образовательными местами» понимаются совсем не политологические семинары, педагогические высшие учебные заведения или профессионально-педагогические институты, а школы по делам молодежи, семинары молодежных руководителей, школы домашнего воспитания. Таким образом, мы говорим о социальной педагогике как комплексе воспитательных направлений задач особого вида. Наука воспитания, в общей части которой она имеет дело с общими проблемами и понятиями воспитания, подразделяется на втором уровне на отдельные

«педагогике», в которых она специфицируется на отдельных областях воспитания: семейная педагогика, школьная педагогика, социальная педагогика, педагогика взрослых и лечебная педагогика. Поскольку они не независимы от общей науки воспитания, во всех них признаются выработанные ею выводы. Они являются условием для общей науки воспитания. Поэтому это считается верным и для этого введения в социологию. Нет необходимости, чтобы весь феномен воспитания раскрылся в его моментах и взаимосвязи, и не следует здесь еще раз попробовать то, что в других местах может лучше произойти. Намного больше следует лишь говорить о том, чтобы определить для социальной педагогики специфические проблемы и понятия. Но краткое изложение исторического развития было бы еще и предпосылкой систематического объяснения и иллюстрации.

Первые социально-педагогические направления возникли, когда формы христианско-благотворительного попечения связались с воспитательными намерениями возникающего просвещения. Об этих находящихся под сильным влиянием меркантилизма абсолютистского государства институтах воспитания трудолюбия в бедных, воспитания сирот, «исправления» беспризорных и преступников, прежде всего бродяжничающих детей и подростков, следует говорить как о предшественниках используемой в 19 веке дифференцированной социально-педагогической практики.

Между войной Наполеона и распространением социального движения в Германии развилась широко разветвленная система направлений воспитания, собственно начало социальной педагогики, главным образом по трем мотивам. (1) Идея общего народного воспитания стала причиной тому, что вся широта подрастающего поколения во всей их реальной жизни стала предметом педагогического интереса и педагогических усилий. (2) Начало промышленного развития, знание социального движения Франции и забота в целях «пауперизма» мобилизовали педагогические силы на встречу этого развития, на предотвращение угрожающей социальной катастрофы и к преодолению новых жизненных ситуаций человека в городе и в

промышленности; здесь берет начало социально-педагогическое понятие «подвергающее опасности». (3) Молодежная преступность впервые была рассмотрена здесь как педагогическая проблема, когда стало очевидным, что явления, подразумеваемые этим понятием, являются следствием социальной и воспитательной ситуации человека.

Институциональные формы и режимы спонсорства были разнообразными и отличались в разных странах. Как правило, речь шла о частных направлениях. Наибольшую активность развернули общества внутренней миссии и вюртембергский пиетизм. Наряду с этим существовало большое количество католических воспитательных объединений, гражданских благотворительных объединений и организаций, которые были введены в действие и поддерживались отдельными воспитателями или чувствующими ответственность за воспитание гражданами, прежде всего аристократами. Активность сообществ была направлена, прежде всего, на традиционную область ухода и воспитания сирот и бедных. Благотворительные ордены и приходы распространили свою деятельность в направлении педагогической интенсивности. Так за короткое время появилась относительно широко распространенная система приютов и учреждений, приемных семей с малым количеством детей, учреждений по уходу за детьми, детских садов, профориентационных учреждений, ассоциаций молодежи и подмастерьев, воскресных школ, приемных семей и организаций для оказания помощи в отдельных острых чрезвычайных воспитательных ситуациях. В крупных учреждениях, таких как учреждение И. Фалька в Ваймаре, эти мероприятия собраны вместе.

Во втором периоде, решающей фигурой которого был И.Х. Вихерн, была, прежде всего, педагогически расширена внутренняя миссия, внедрилась педагогическая дискуссия в области уголовного судопроизводства и активизировалась профилактическая работа молодежных объединений. Начало социал-педагогического теоретизирования имело место в трудах Вихерна, Фельтера (вюртембергский пиетизм), Хиршера

(католическое воспитательное движение) и Фридриха Фрёбеля, находящихся скорее на краю этих событий и относящихся скорее к общей педагогике. Когда в первые десятилетия 20 века благодаря женскому движению, молодежному движению и движению педагогических реформ был дан решительный посыл к формированию социальной педагогики, в том числе благодаря созданию учебных заведений (Элис Саломон, Гертруд Боймер, Герман Ноль), полным ходом уже шла педагогическая дискуссия о научных основах новых направлений (наука о воспитании, психология, психопатология), велись споры из-за юридических и криминально-педагогических проблем, из-за педагогической проблематики попечения, по вопросам ухода и дифференциации молодежи, перестройки домашнего воспитания. Повторное открытие Песталоцци, прежде всего как социального педагога, придало области педагогической практики, понимаемой теперь как социально-педагогической, значение авторизованной традиции. В законе о благосостоянии молодежи и в законе о суде по делам несовершеннолетних законодательно были закреплены социально-педагогические учреждения и определено их влияние на благополучие молодежи.

С тех пор социально-педагогическое поле всегда дифференцировалось. Наступившие после 1945 года проблемы с беспризорностью, безработицей, беженцами добавили к уже имевшимся учреждениям целый ряд новых; благодаря возрастающим педагогическим воображениям, которые особенно проявлялись в учреждениях социальной работы с молодежью, в уходе за молодыми и в домашнем воспитании, снова появились дискуссии об основах социальной педагогики. До сегодняшних дней они не остановлены. Социально-педагогическое поле находится в дифференциациях, уточнениях и перестройках, которые затрудняют развитие из этой подвижной практики педагогических подмоств, которые в такой ситуации могут иметь только временный характер. *(Перевод Алексеевой С.Д.)*

***Вопросы для самостоятельной работы над хрестоматией***

1. Каковы соотношения теории и практики в социальной педагогике?
2. В чем заключается сложность в понимании понятия «социальная педагогика»?
3. Какое влияние социальная педагогика получила из практики?
4. Что понимает под социальной педагогикой К.Молленхауер?
5. Какова периодизация развития социальной педагогике предложена автором?

## Примечания

### **Соловьев Г.Е.** Предисловие

1. Развитие социальной педагогики по своим причинам и своим функциям совпадает с развитием социальной работы. Вопрос причины возникновения социальной педагогики наиболее подробно раскрыт в работах К.Молленхауера.

2. Более подробно см. Гуманитарная педагогика: Хрестоматия/научный редактор и автор предисловия, вступит.статьи Г.Е.Соловьев. Ижевск.: Удмуртский государственный университет, 2012.

### **Наторп П.** Социальная педагогика.

1. Биография П.Наторпа заимствована из википедии.
2. Пинкевич А. П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX-XX вв.- М.,Ю.,Л.,1928.Ч.1.-С.172-182.

**Fischer A.** Ausgewählte paedagogische Schriften.Padeborn.1961.s.150-154.

**Hahn Kurt.** Die Reform mit dem Augenmass. Die gewählten Briefe der Politiker und des Pädagogen. Stuttgart 1998. Mit. 301 und die nachfolgenden Seiten.

**Nohl H.** Die paedagogische Gegensätze// Nohl H. Ausgewählte Schriften.München.1979.s.5-16.

1. Ср. Ноль Г. Педагогическое движение в Германии и его теории. 6 изд. Франкфурт.1963.с.108, 143.

2. Ср. Флитнер В. 4 источника размышлений о народной школе. 5 изд. Штутгарт.1963.
3. Ноль Г. Педагогическое движение в Германии и его теории. 6 изд. Франкфурт.1963.с.106.
4. Проблема познания человека является центральным предметом педагогического мышления Ноля. Ср. его текст «Характер и судьба» 5 изд. Франкфурт. 1959.
5. Ср. В.Русс. История педагогики. 7 изд. Бад Гейбрунн.1965.с.27.
6. Произведение Дж.Локка «Мысли о воспитании» вышло в 1693 году.
7. Ф. Нитхаммер (1766-1848) профессор философии и теологии, в рамках нового гуманизма требовал «свободного образования человека».
8. Л.Шефтсбери (1671-1713) – знаменитый философ английского Просвещения.
9. Ф.Лотце (1817-1881) был сначала врачом, потом профессором философии в Геттингене и Берлине.
- 10.Ноль Г. Педагогическое движение в Германии и его теории. 6 изд. Франкфурт.1963.с.204.
11. Г. Литц (1868-1919) организовал в 1898 году свой первый воспитательный дом в деревне.
12. Die «Freie Schulgemeinde Wickersdorf» была основана в 1906 году Г.Винекеном.
13. «Большого, чего может достичь человек – героический жизненный путь» - говорил Винекен.
14. Ноль Г. Педагогическое движение в Германии и его теории. 6 изд. Франкфурт.1963.с.12.
- 15.Ноль Г. Педагогическое движение в Германии и его теории. 6 изд. Франкфурт.1963.с.204.

**Bernfeld S.** Die Erziehung der Tugend und die Autonomie des Zöglings in der Jugendbewegung//Saemliche Werke. Bd 2. Basel. 1994. s. 158 -162.

**Weniger E.** Volksbildung im Lichte der Soziologie und Paedagogik//Weniger E. Lehrerbildung, Sozialpaedagogik, Militaerpaedagogik. Basel. 1990. S. 185-186., 191-197.

**Mollenhauer K.** Einfuerund in die Sozialpaedagogik. Probleme und Begriefe. Weinheim. 1965. S.