

Психоаналитическая педагогика Зигфрида Бернфельда

Л.В.Образцова

Аннотация. В статье сделана попытка определить место и роль психоаналитической педагогики в контексте реформирования воспитания и обучения в начале XX в., проанализировать теорию и практику работы с детьми и подростками с асоциальным поведением известного педагога-психоаналитика, которого З.Фрейд называл «самой сильной головой» среди его учеников и последователей, Зигфрида Бернфельда (1892-1953).

This article attempts to define the role and place of psychoanalytic pedagogy in the context of the reform of education and training at the beginning of the XX century, to analyse the theory and practice of working with children and adolescents with nonsocial behavior of the known teacher-psychoanalyst Siegfried Bernfeld (1892-1953) whom S. Freud called «the strongest head» among his disciples and followers.

Ключевые слова. Психоаналитическая педагогика, антиавторитарное (свободное, новое) воспитание, детский дом «Баумгартен», Зигфрид Бернфельд, асоциальное поведение, воспитательная работа, школьная община, ученическое самоуправление.

Psychoanalytic pedagogy, antiauthoritarian (free, new) education, the boarding school «Baumgarten», Siegfried Bernfeld, nonsocial behavior, pastoral work, school community, students autonomy.

З.Бернфельд (1892-1953) вырос в обеспеченной семье, закончил одну из лучших венских гимназий, о которой, однако, он на всю жизнь сохранил самые нелицеприятные воспоминания [1, S. 47]. В гимназии он познакомился с книгами Густава Винекена, основателя «Свободной школьной общины Викарсдорф», вступил с ним в переписку, а затем познакомился лично, посетив его известную школу-интернат, которая внесла «в культуру молодежи гуманистические ориентиры и ценностные

приоритеты» [2, с. 142]. Идея «молодежной культуры», выдвинутая Винекеном, была близка и понятна Бернфельду. Он считал его наставником и учителем, благодаря которому еще гимназистом возглавил винекенское крыло молодежного движения Вены, сыграв в нем роль «первой скрипки» [3]. С 1912 г. он работал над изданием журнала «Начало» («Анфанг»), редактором которого стал Винекен. Как трибуна и форум молодежи, журнал помещал на своих страницах сообщения о школе, университете, учителях и родителях, проблемах общественной и частной жизни [4, S. 363].

Другой значимой для становления мировоззрения Бернфельда личностью стал З.Фрейд, с которым он познакомился в 16 лет, прочитав его книгу «Толкование сновидений».

После выпускных экзаменов в гимназии Бернфельд поступил в Венский университет (1911), изучал биологию, ботанику, минералогию, географию, педагогику и психоанализ. С 1913 г. он участвовал в заседаниях Венского психоаналитического объединения и вскоре стал его действительным членом (1915). В студенческие годы Бернфельд — признанный вожак молодежи, организатор молодежных движений учащихся гимназий и студентов «Венская аудитория», «Архив молодежной культуры», «Академический комитет школьной реформы», в число которых в 1914 г. входило около 3 тыс. человек. Основное внимание в них уделялось проблемам реформы школы и университета [5, S. 20].

В 1914 г. вышла в свет первая большая работа Бернфельда «Новая молодежь и женщины», основные положения ко-

торой он развил в 1915 г. в диссертации «О понятии молодежь». Здесь он впервые обосновал необходимость выделить «социологию молодежи» в отдельный раздел науки о человеке и предложил проект открытия «Института психологии и социологии молодежи», опубликованный в 1917 г. Немецкий историк педагогики П. Дудек с полным основанием утверждал, что Бернфельду первому удалось исследовать вопросы молодежного движения на основе данных психологии, педагогики, психоанализа, социологии [6, S. 334-335].

В 1916 г. Бернфельд обратил внимание на положение беспризорных детей в Австрии, ежедневно стекавшихся в послевоенную столицу в поисках крова и пищи. Используя психологические, педагогические и психоаналитические знания, полученные в университете, концепции реформаторов школы Германии, Австрии, с которыми он встречался на конференциях и конгрессах, опыт работы с молодежными организациями, в 1919 г. Бернфельд воплотил в жизнь проект создания детской республики «Баумгартен». Ее основой послужила модель «Свободной школьной общины Вилкерсдорф» Винкена, адаптированная к условиям воспитания и обучения не детей из обеспеченных слоев интеллигенции и деятелей культуры, а беспризорных сирот пролетариата еврейских кварталов. «Организационно республика должна была органически использовать все лучшее, что было выработано теорией и практикой "нового воспитания"..., его практический опыт и теоретические разработки по проблемам воспитания и обучения позже легли в основу педагогики Кибуца» [7, с. 194].

В октябре 1919 г. 300 беспризорников разместили в пяти бараках бывшего американского госпиталя [8, S. 589; 9, S. 458]. Назначенный директором детдома, он прежде всего проанализировал ситуацию, в которой оказались воспитанники — дети беженцев военного времени из

необеспеченных социальных слоев. Он исходил из того, что они находились в положении «отверженных», «пренебрегаемых» обществом людей. Большинство из них имело неразвитую сферу чувств: они не знали любви, привязанности, дружбы, сотрудничества. На конкретных примерах Бернфельд сумел проанализировать и показать педагогическому коллективу, какого стиля жизни придерживались воспитанники: при столкновении с житейскими трудностями они недооценивали свои способности самостоятельно справиться с ситуацией, не искали путей ее разрешения с помощью взрослых, поскольку не верили в добрые намерения последних, не знали доброжелательных отношений между людьми.

При приеме воспитанников в «Баумгартен» все педагоги, сплотившиеся вокруг Бернфельда, отметили отсутствие у учащихся социального интереса, чувства общности. Они не ощущали себя частью общества, не интересовались жизнью других людей, не походили на передовой отряд «новой» молодежи, способной внести свой вклад в благополучие общества. Пребывание воспитанников «Баумгартена» в семье, по мнению Бернфельда, было слишком кратким, а воспоминания о родных — смутными и далекими, чтобы вызвать у них социальный интерес. Их мир сосредоточивался на собственном Эго. Кроме того, у всех был ярко выражен комплекс «неполноценности». Их детство отягощалось ситуацией отвергнутого обществом ребенка, которая дефинировалась в трех основных аспектах: они происходили из самых низших, беднейших социальных кругов; оказались в положении беженцев; принадлежали к гонимому национальному меньшинству, лишенному родных, отечества и гражданской защищенности.

Большинство учащихся не воспринимало любовь и сотрудничество как необходимые жизненные ценности и позитивные силы, которые могли бы помочь им

разрешить трудные проблемы. Их либидо не было развито. Практически все воспитанники были насторожены, подозрительны, недоверчивы к себе и другим, не интересовались жизнью людей в детдоме и за его пределами, не умели сопереживать им, помогать, не имели тех качеств, которые в нормальном социальном окружении развиваются и совершенствуются благодаря постоянным упражнениям, или же, при неблагоприятных условиях социальной среды, подавляются [10, S. 143].

Воспитанники «Баумгартена» воспринимали общество в качестве враждебной, холодной, противодействующей им силы. Их характерной особенностью было то, что они не доверяли не только другим, но и самим себе. Опираясь на педагогические и психоаналитические знания, Бернфельд предложил педагогам начать воспитательную работу с пробуждения у воспитанников переживания чувства любви, без которого нельзя было, по его мнению, сформировать гуманную личность.

На конкретных примерах Бернфельду удалось доказать выдвинутый им тезис о том, что отсутствие матери, на которую возлагается основная социальная функция — дать ребенку возможность ощутить доверие к другому человеку, не позволяет вовлечь ребенка в доверительные отношения с его окружением, без чего невозможно включение учащихся в жизнь детдома. В дальнейшем наблюдения и заметки Бернфельда, связанные с данной проблемой, легли в основу теории «жизненных стилей», которая была разработана А.Адлером.

Бернфельд и педагоги «Баумгартена» взяли на себя задачу родителей воспитанников — завоевать любовь, интерес, сотрудничество детей и на их основе развить социальные интересы и товарищеские чувства к окружающим. Большую роль в их развитии он придавал участию воспитанников в различных видах деятельности, работе в органах ученическо-

го самоуправления, товариществах по интересам.

Педагоги «Баумгартена» разделяли убеждение Адлера в том, что «...пренебрегаемый ребенок никогда не встречал другого человека, которому он мог бы полностью довериться. Очень печальный комментарий к нашей цивилизации — то, что многие, не справившиеся с жизнью люди, были сиротами или незаконнорожденными и что в целом мы должны относиться их к группе пренебрегаемых детей» [11, с. 30].

К трудностям «пренебрегаемости», «отверженности», «беспризорности» у данных детей и подростков прибавлялась еще и проблема их происхождения. Тот факт, что они были выходцами из бедных семей беженцев — восточных евреев, послужил одной из причин их тяжелого положения. Бернфельд отмечал, что дети хорошо «понимали эту взаимосвязь». Их национальная принадлежность и бывшее место жительства стали как бы клеймом их неполноценности, подчеркивал он в отчете «Детский дом Баумгартен» [10, S. 155, 170]. Их собственное Эго, таким образом, становилось постоянной угрозой их физическому существованию и снижало их человеческую ценность. Подросткам было трудно долго нести «такую тяжесть на плечах», поэтому они повсеместно скрывали национальную принадлежность, лгали, «предпринимали попытки ассимиляции, которые позволяли им стать такими, как 'все люди'» [10, S. 170, 173]. Эти попытки давались им с большим трудом и ущербом для психики. Они порождали у детей и подростков тяжелые внутренние противоречия, т.к. все, что они пытались забыть, уничтожить, было связано именно с теми воспоминаниями, ощущениями и переживаниями их жизни, когда они впервые почувствовали родительскую любовь, заботу и ласку, которые необходимы каждому человеку для формирования у него социальных чувств.

Бернфельд неоднократно отмечал, что воспитанники детдома неделями, а некоторые даже месяцами были заняты только своими психическими переживаниями и нуждами и «не переставали бесконечно жаловаться» [10, S. 106, 116]. Педагоги терпеливо выслушивали их, поскольку высказанные жалобы, по их мнению, способствовали устранению переживаний, связанных с их прошлой беспризорностью. Когда они «изливали» на других свои эмоции, рассказывали воспитателям о том, что их тревожило, они тем самым как бы «сняли» у себя реакцию латентного, годами накапливавшегося в их душе ощущения несчастья, залечивали раны и травмы психики, которые им причинило прошлое, ставшее источником их отверженности и беспризорности. После снятия психотравмы у всех воспитанников незаметно, неосознанно для них самих, спокойно, вначале неверно фиксируясь, начали образовываться новые освобожденные аффекты по отношению к учителям, друзьям, детдому [10, S. 117].

На второй день существования детдома Бернфельд объявил об общем собрании. Здесь он проинформировал воспитанников о том, что данное учебно-воспитательное учреждение должно стать для всех родным домом, где недопустимы физические наказания и ни у учителей, ни у персонала нет права заниматься рукоприкладством. Если же подобные случаи будут иметь место, воспитанники должны немедленно сообщить ему об этом. Он объяснил, что наказания вообще не должны использоваться в «новом» детдоме. Если же кого-то невозможно будет воспитывать без наказаний, то он сможет покинуть детдом. Собрания проводились почти каждый вечер. Бернфельд предлагал воспитанникам дискуссии по различным проблемам школьной жизни. Используя дискуссии и беседы, он надеялся со временем организовать в детдоме ученическое самоуправление. Бернфельд вместе с другими педагогами

долгое время рассказывал детям о нем. Сами воспитанники, особенно младшие, сохраняя пассивность, внимательно слушали директора и учителей [10, S. 121].

Первыми собраниями руководил Бернфельд. Учителя готовили сообщения и доклады о жизни детей в «новых» школах — «Сельских воспитательных домах», «Свободной школьной общине Вилкерсдорф», «Оденвальдском» и других интернатах, «школьных республиках» и «городках» Америки [10, S. 126]. Бернфельд дополнял их рассказами о формах ученического самоуправления в данных учебно-воспитательных учреждениях. Младшие воспитанники реагировали на собрания как на зрелища, в то время как у старших постепенно пробуждался интерес к ним. Воспитанникам следовало, считал Бернфельд, доказать, что нормальная жизнь базируется на необходимой дисциплине и является ее следствием [10, S. 126-127].

В повседневной жизни «Баумгартена» видимых изменений вначале не происходило. Воспитатели не обращали никакого внимания на «технический» беспорядок ни во время приема пищи в столовой, ни в спальнях, ни в здании, ни во дворе. Они предоставили жизни детдома как бы «идти своим чередом», пока «из хаоса» не образуется новый порядок. Жалобы детей друг на друга и на свои «несчастья» продолжались с утра до вечера, пока Бернфельд не рекомендовал им создать группу доверенных представителей из 10-ти воспитанников, которые могли бы помочь в дежурстве по детскому дому и наведении какого-то порядка в данном учебно-воспитательном учреждении. Через несколько дней группа старших воспитанников пришла в кабинет Бернфельда с предложением избрать для этих целей инициативную комиссию. Так было положено начало организации «совета» школы [10, S. 122]. Через две недели после открытия детдома, в конце октября 1919 г., совет предложил общему собранию рекомендо-

вать для членства в совет представителей разных возрастных групп.

Руководитель детского дома понимал, что становление и развитие органов самоуправления имело важное значение для формирования у воспитанников чувства социальной активности, сплоченности, солидарности, преодоления комплекса «неполноценности». В то же время для Бернфельда самоуправление в детдоме имело смысл лишь тогда, когда воспитанники инициировали, вырабатывали, принимали законы своей жизни самостоятельно, наблюдали их добровольно, чтобы результатом упорядочивания их жизни не было «подавление воли ребенка волей взрослого человека» [10, S. 127-128].

На собраниях общины Бернфельд побуждал воспитанников к активному участию в работе органов самоуправления и дискуссиях [10, S. 130-133]. Постепенно он подготовил наиболее инициативных, активных, способных к участию в организации порядка в детдоме воспитанников. Бернфельд передал право разрешать отпуска в город дежурным, которые выдавали проездные деньги.

29 октября 1919 г. школьная община «Баумгартена» приняла распорядок дня детского дома и его законы. Бернфельд подчеркивал, что все законы жизни детдома, касающиеся запрещений и наказаний, были приняты на общем собрании школьной общины и проводились в жизнь через ее совет, также демократично избранный общим собранием школьной общины, как это имело место у Винекена.

После выборов ответственных дежурных исполнители решений школьной общины активно приступили к выполнению возложенных на них обязанностей. Бернфельд отмечал, что к концу третьего месяца существования детского дома совет и ответственные исполнители вместе с дежурными завоевали авторитет у всей школы. В детдоме воцарился порядок. Дисциплина обрела нормальные для детдома рамки, надписи на столах и

стенах исчезли, у печей не собирались толпы картежников, мусор выбрасывался в ведро. Тихо и чисто стало в столовой, спальнях, читальном зале и библиотеке. Однажды воспитанники пришли к директору с жалобой на то, что на обсуждения и заседания они тратят слишком много времени, тогда как его можно было рационально использовать на разные виды работ в саду, огороде, мастерских. Молодые педагоги, пришедшие в детдом из молодежных организаций и стремившиеся, как это там было принято, помочь воспитаннику выявить свои склонности, желания, способности, индивидуальность, констатировали, что самоопределение в «Баумгартене» носит характер самоуправления.

Через три месяца работы детдома воспитанники, проявлявшие недоверие, ненависть, агрессию, враждебность и асоциальность, научились выражать свое мнение открыто, честно, не впадая в жалобный, ноющий тон, говорили без лести, уважительно и по-доброму [10, S. 140-141]. Враждебность в отношении учителей сменилась товарищеским сотрудничеством. В закрытом учебно-воспитательном учреждении они обрели родной дом, вносили деловые, обдуманные предложения о том, как можно его обустроить и полностью вести хозяйство своими силами. Так, по их инициативе здесь открыли магазин, почту, кассу взаимопомощи, организовали издание журнала, посещение кино, театров. Воспитанники внесли свой вклад в дела управления школой [10, S. 135-136].

Школьная община обратила внимание на нравственное воспитание и привитие культуры поведения младшим школьникам и дошкольникам. Собрание потребовало, чтобы каждый из обличенных доверием общины старших воспитанников взял шефство над группой младших, заботился о них, объяснял правила общезжития.

По инициативе совета курение и игра в карты строго запрещались, вместо этого-

старшим были рекомендованы шахматы, младшим — конструирование.

В своем полугодовом отчете Бернфельд, отмечал, что из детдома исчезли последние следы беспризорности. Несмотря на то, что воспитанники еще не были обучены и воспитаны в той мере, в какой это соответствовало нормам, принятым в обществе, они были полностью готовы к тому, чтобы их можно было и обучать, и воспитывать, поскольку они сами этого хотели. Из них формировалось сообщество, пронизанное духом общины, товарищества, самопожертвования.

Ответственность за перевоспитание тех, кто нарушал дисциплину, несли товарищества или «квузоты» (в переводе с еврейского квузот означало «молодежный союз»). Бернфельд называл квузоты сообществами, где «Я» личное и нарциссическое должно, говоря языком психоаналитиков, вырасти в «Я» общее. Товарищества представляли собой разновозрастные группы воспитанников, объединенные общими интересами или обязанностями. Их члены часто собирались вместе, беседовали, как вспоминал один из руководителей квузотов, об искусстве, музыке, книгах, социальном устройстве общества, истории, будущем детей разных стран, о дружбе и товариществе. Члены квузотов всегда держались сообща, вместе пели, читали, рисовали, обсуждали рассказы из истории еврейского народа и всемирной истории, дискутировали по различным философским, политическим, религиозным вопросам, вместе трудились для того, чтобы, например, заработать деньги на участие в футбольном матче города и страны. Воспитанники развивали в себе чувство солидарности, принадлежности к своему сообществу, учились преодолевать личный эгоизм, уступать, действовать во благо других, жертвовать чем-то ради дружбы, товарищества. Впервые в квузотах они почувствовали, что можно получать удовольствие, делая что-то не для себя, а ради других, не извлекая ни

какой личной выгоды и не имея корысти. Однако некоторые из воспитанников не хотели вступать ни в какие товарищества и поступаться личными интересами. Они оказались в стороне от интересных дел и сами поставили себя в положение изгоев, чужаков. Члены всех квузотов высказались против их пассивного образа жизни, и позже эти воспитанники сожалели о том, что поставили себя в изолированное положение [10, S. 145-147].

Важнейшим и старейшим квузотом в «Баумгартене» был «Союз стражей», или «Хистадрут». По заданию школьной общины данное товарищество осуществляло охрану детского дома и исполняло обязанности надзора за поддержанием порядка в школе. Вначале в него вошло большинство воспитанников, которых Бернфельд относил к агрессивным подросткам. За короткий срок из обычной рабочей группы «Хистадрут» стал союзом единомышленников [10, S. 147-148]. Члены группы выражали желание служить в будущем в полиции или в армии, воспитывали в себе чувства чести, долга, вели «Книгу добрых дел» [9, S. 483-484]. Однако неправомерным, в свете вышеизложенного, нам представляется утверждение немецкого исследователя Р.Ридмюллер о том, что школьная община в «Баумгартене» имела те же руководящие органы самоуправления, что и колония Макаренко, а квузоты можно было сравнить с их отделениями [8, S. 584-585].

Проведение учебных занятий Бернфельд планировал осуществлять в соответствии со свободным выбором учащимися занятий по системе Марии Монтессори [10, S. 158]. В ее основе лежала мысль Ж.-Ж.Руссо, апологета сторонников «свободного воспитания», о том, что «если ничего не требовать от детей ради послушания, то отсюда следует, что нельзя учить их ничему такому, в чем они не видят действительного и непосредственного интереса для себя, удовольствия или пользы; иначе, какой мотив

побудит их учиться?...Ребенок не очень заинтересован в том, чтобы совершенствовать орудие, которым его мучают; но сделайте так, чтобы это орудие служило для его удовольствий, и он скоро будет заниматься помимо вашего старания... Непосредственный интерес — вот великий двигатель, единственный, который ведет верно и далеко» [12, с. 242].

В отчете о работе в «Баумгартене» Бернфельд пишет, что если бы он мог единолично решать вопрос об учебных занятиях, то тех, которые проводились в духе традиционной школы, не было бы вообще, однако сами воспитанники требовали настоящей школы, где учат «как следует» [10, S. 152-155; 13, S. 123].

Бернфельд объяснял желание воспитанников учиться в обычной школе тем, что старшие из них были заинтересованы в будущей хорошей работе и карьере и полагали, что это зависит от того, сколько классов они закончили и в соответствии с какой учебной программой учились [10, S. 155]. У них было «навязчивое» представление о том, что обучение в более высоком типе школы оградит их от тех неприятностей в жизни, которые постоянно преследовали их, т.к. они были «евреями, сиротами, беженцами и с детства страдали от этого» [10, S. 123].

В соответствии с требованием воспитанников «Баумгартена» здесь открылась «настоящая» школа, которая работала по учебным планам австрийской реальной гимназии. Занятия регламентировались следующим законом школьной общины: «Кто не хочет посещать занятия, может этого не делать, или же он может посещать отдельные уроки выборочно; нарушители дисциплины удаляются из класса... Отметки, экзамены, жесткая регламентация занятий, наказания, записи в штрафном журнале, отказ от комментариев и вопросов детей на уроках не имеют места в данной школе. Домашние задания учащиеся получают лишь в исключительных случаях» [10, S. 158]. Требования свободного проведения учебных

занятий в том смысле, как это понимали педагоги-реформаторы, Бернфельду все же удалось осуществить, утвердив данное решение на общем собрании школьной общины детдома. Это касалось, прежде всего, добровольного посещения отдельных учебных занятий, уроков по определенным предметам, самостоятельности и самодеятельности учащихся в учебном процессе, отсутствия наказаний и отметок. Он полагал, что учебные занятия в детдоме проходили успешно, и в конечном итоге «форма их проведения доказала правильность его мнения» и ошибочность взглядов отдельных учащихся и учителей [10, S. 158].

Какими же были требования Бернфельда к мерам педагогического воздействия для предотвращения «нежелательного» поведения и обеспечения порядка на уроках и внеурочной деятельности воспитанников? В отношении учащихся младшего школьного возраста и дошкольников он настаивал на строгой требовательности и дисциплине, привитии им навыков культуры поведения, основ самообслуживания, самостоятельности при приеме пищи, одевании, в соблюдении правил личной гигиены, обеспечении чистоты рабочего места, помещений для отдыха и сна.

Подобное воздействие на подростков и старших школьников он называл «недопустимым принуждением», поэтому, когда речь шла о формировании у них представлений о необходимости занятий ими тем или иным видом спорта, обсуждения культурной ценности просмотренного кинофильма, прочитанной книги, высказанной мысли, то этого, по его мнению, следовало добиваться только «с уважением» к мнению воспитанников [10, S. 162-163]. Позиция Бернфельда по данному вопросу была следствием соблюдения им тех принципов отношений с беспризорными детьми, которые были значимы еще для И.Г.Песталоцци, работавшего в детском приюте сирот в г. Станце (Швейцария): уважать мнение воспитанников,

учитывать их интересы, склонности, желания, исходить из возрастных особенностей развития детей в процессе их обучения и воспитания. Бернфельд подчеркивал, что он руководствовался также достижениями психоаналитической науки З.Фрейда и его учеников [10, S. 143]. К ним он относил умение учителей строить свои отношения с воспитанниками, опираясь на психолого-педагогические знания. Бернфельд справедливо подчеркивал, что отрицательным явлением современного ему общества являются люди, у которых не сложилась жизнь из-за того, что они были сиротами, не встретили на своем пути значимых для них взрослых воспитателей, которым они смогли бы довериться. В силу обстоятельств, не зависящих от их воли, желания, они оказались в группе отверженных, пренебрегаемых обществом людей, как жертвы виктимологии, они не получили национальной идентификации, не смогли выявить индивидуальные наклонности, развить задатки, реализоваться как личности, стать полезными членами социума.

Индивидуальная воспитательная работа в «Баумгартене», которая строилась на глубоком анализе особенностей детской психологии, педагогическом опыте и психоаналитическом проникновении в душевные переживания воспитанников, была направлена на переориентацию девиантного стиля жизни в социально полезный, при котором их жизненные проблемы могли быть успешно разрешены, а чувство недостаточности, неполноценности, комплексы, которые мотивировали их ориентацию на решение всех проблем демонстрацией тирании и жестокости с позиции силы или слабости и бессилия, а также их сочетания, были компенсированы.

Организация жизнедеятельности детского дома «Баумгартен» в виде школьной общины реализовала основные положения концепции пробуждения социального интереса беспризорников, разработанной Бернфельдом. Она была направлена на сублимацию чувства недостаточности,

формирование «социальных качеств». Педагоги «Баумгартена» использовали природную потребность людей в контакте, привязанности друг к другу как первичную основу формирования «социального чувства», которую их воспитанники должны были приобрести в раннем детстве для пробуждения у них сознательного интереса вначале к здоровью и благополучию ставших для них социально значимыми, близкими в детском доме людей, а затем и окружающих более далекого спектра действия. На личном примере педагоги «Баумгартена» демонстрировали воспитанникам отказ от эгоцентричного, эгоистичного стиля жизни, направленного на охрану только себя от боли, лишений, потерь, стремления закрыться от внешних воздействий. Они предлагали воспитанникам гуманистический, общественно полезный, проявляющийся в заинтересованности в других людях, ощущении себя частью целого, личностью, стиль жизни, поскольку только он вносил оптимальный вклад в благополучие детского дома, народа, человечества.

После закрытия по материальным причинам «Баумгартена» (1920) научные интересы Бернфельда сосредоточились на психоаналитической педагогике. В 1924 г., став заместителем директора Венского психоаналитического института, он работал в тесном контакте с Августом Айххорном, Анной Фрейд, Оскаром Шпилем, Евгенией Шварцвальд, Альфредом Адлером.

Как член «Союза решительных реформаторов школы» Германии (с 1925 г.) Бернфельд активно занимался проблемами реформы образования, участвовал в конференциях, конгрессах, съездах педагогов, заседаниях Берлинского психоаналитического объединения и его института. Он работал в качестве не только психоаналитика и преподавателя, но и советника по делам молодежи, разрабатывал «программу гуманного авторитарного воспитания» [14, с. 20].

В 1937 г. ввиду угрозы фашизма он выехал с семьей в Сан-Франциско, преподавал психоанализ, подготовил к печати

научную биографию З.Фрейда до преждевременной смерти от лейкоза в 1953 г. [15, S. 9-22].

Анализ педагогического наследия Бернфельда позволяет сделать вывод о том, что он рассматривал воспитание как синхронное взаимодействие воспитанника и педагога, носящее творческий характер и направленное на пробуждение социального интереса. Непременным условием результативности успешного воспитания Бернфельд считал «утверждение» в воспитанниках способности «видеть, слышать, ощущать, уважать чувства другого человека». С этой точки зрения он показывал развитие социального интереса как процесса идентификации, пробуждения эмпатии, альтруизма, сотрудничества, формирования ценностного отношения к жизни, к тому, что находится вне личных интересов воспитанника.

Как педагог гуманистического подхода к воспитанию и обучению Бернфельд определял человеческую природу своих воспитанников в соответствии с тем, каким образом они осознают свое бытие, как поступают по отношению к товарищам, насколько стремятся к непрерывному развитию и реализации своих возможностей, помогая при этом совершенствоваться и другим учащимся. Исходя из признания единства и целостности личности воспитанника, уникальности характера его переживаний, невозможности разделить в нем органическое и психическое, осознаваемое и неосознанное, чувства и мысли, он использовал методы педагогического и психоаналитического воздействия на воспитанников (пример, убеждение, разъяснение, беседа, диспут, дискуссия, конференция, преодоление механизмов защиты, сублимация) для осознания каждым из них ответственности за свои действия и поступки товарищей. Гуманистическая этика Бернфельда включала в себя объяснение воспитанникам возможностей использования когнитивного опыта для изучения и изменения собственной личности в позитивном смысле, обретения ими уверенности, что они являются не

«отверженными», а творцами собственной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Fallend K., Rechmayer, J.* (Hrsg.) Siegfried Bernfeld oder die Grenzen der Psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk. Basel; Fr./Main, 1992.
2. *Образцова Л.В.* Гуманистическая педагогика и школа Германии конца XIX-начала XX века (1870-1933): Монография. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004.
3. *Dudek P.* Fetisch Jugend. Walter Benjamin und Siegfried Benfeld — Jugendprotest am Vorabend des ersten Weltkrieges. Bad Heilbrunn: Verlag J. Klinkhardt, 2002.
4. *Lauer mann K.* Der Skandal um den Anfang. Ein Versuch jugendlicher Gegenöffentlichkeit im Kaiserreich // *Koebnet et al.* (Hrsg.). Mit uns zieht, die neue Zeit. Der Mythos der Jugend. Fr./Main, 1986.
5. *Bernfeld S.* Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf. Berlin, 1928.
6. *Dudek P.* Siegfried Bernfelds Doppelrolle als Aktivist und Interpret der Jugendkulturbewegung // *Horster R., Müller B.* (Hrsg.). Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied, 1992.
7. *Образцова Л.В.* Очерки по истории психоаналитической педагогики: Монография. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2005.
8. *Riedmüller R.* Psychoanalytische Aspekte der Pädagogik Makarenkos // *Neue Sammlung.* 1966. 6. Jahrgang. Heft 6. November/Dezember.
9. *Kamp J.-M.* Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Hembach: Leske + Budrich, 1995.
10. *Bernfeld S.* Kinderheim Baumgarten // *Bernfeld S.* Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. B.1-3. Frankfurt am Main, Lutz und Reinhard Wolf Marz Verlag, 1970.
11. *Сидоренко Е.В.* Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. СПб.: Изд-во «Речь», 2000.
12. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или о воспитании. Кн. II // Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989.
13. *Wolfrum V.* Anspruch und Wirklichkeit von Siegfried Bernfeld. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1983.
14. *Образцова Л.В.* Пассионарии психоаналитической педагогики: Монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2006.
15. *Herrmann U.* Zur Biographie Siegfried Bernfelds, des Pädagogen, Psychoanalytikers und Forschers // *Horster R., Müller B.* (Hrsg.). Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied, 1992.