

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Ірина ПРОКОП

ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ У СХІДНІЙ ГАЛИЧИНІ ТА РОЗВИНУТИХ
ДЕРЖАВАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ (кінець XVIII–XIX ст.)

Ретроспективний аналіз історичних подій та фактів упродовж аналізованого нами періоду, праці дослідників тогочасного шкільництва, архівні матеріали та документи дають змогу визначити спільні риси та констатувати характерні відмінності, притаманні процесу реформування педагогічної освіти й становлення і розвитку спеціальних навчальних закладів для майбутніх вчителів на теренах Східної Галичини у складі Австрійської імперії та у розвинутих державах Західної Європи.

Огляд першоджерел свідчить, що школи нормальні, які закладали в столичних містах австрійських коронних країв, та головні — в кожному окрузі за часів імператриці Марії–Терезії — мали на меті не лише надавати належну освіту молоді, а й готувати до народних шкіл вчителів, тобто так званих препарандистів.

Характеризуючи препаранди кінця XVIII — початку XIX ст., необхідно зазначити, що вони мали надто обмежений навчальний план і вимоги, які полягали в тому, щоби кандидати уміли читати і писати, а відвідуючи заняття учителів багатокласних шкіл, набували досвіду викладання. Про поверхове засвоєння навчальних дисциплін красномовно свідчить визначений об'єм навчання: "Diesen wurde die Lehrart und das Ausführliche einiger Gegenstände vorgetragen wöchentlich durch 5 Stunden", суть якого полягала у відведенні 5–ти тижневих навчальних годин на опанування методів викладання (Lehrart) і детальне засвоєння кількох предметів (Ausführliche einiger Gegenstände) [8, 313]. Невисокими були і вимоги до кандидатів: для вступу на курс препаранди достатньо закінчити три класи головної школи.

Учителів для головних шкіл готували на шестимісячних курсах при нормальній школі, для тривіальних — на тримісячних при головній школі. Після завершення навчання кандидати складали теоретичний і практичний іспит у присутності директора та шкільного наглядача повіту й отримували свідоцтво, на якому зазначалось: "Може бути використаний як помічник" [7, 89].

Рік практичної діяльності, добре виконання обов'язків, хороша характеристика від повітового шкільного наглядача тощо давали змогу помічникові учителя складати повний (усний і письмовий) іспит з предметів, що мали викладатися у тривіальній школі. Такий іспит проводився перед консисторією, а його успішне складання передбачало ще один запис у свідоцтві: "Може бути використаний як учитель" [1, 34].

Певні вимоги об'єктивної оцінки набутих знань, професійних і моральних якостей майбутніх учителів ставилися і перед членами комісії. На сторінках "Учителя" читаємо: "Заострено, щоби члени комісії не руководили ся милосердієм і не пускали кандидатів до заводу сего неспосібних, не приготованих, або під взглядом моральним зле ся ведучих" [7, 90].

Згодом курс підготовки кандидатів до майбутньої діяльності учителя був продовжений до одного року і проіснував без змін кілька десятиліть. Навчання на однорічних препарандах охоплювало 10 тижневих годин, які виділялися на засвоєння методики та вивчення встановлених навчальними планами предметів.

Після створення у 1848 р. Міністерства віросповідань і освіти та Крайової шкільної ради у 1867 р. розпочалися певні позитивні зміни в організації галицького шкільництва в цілому та підготовці вчителя зокрема: з 1853 р. запроваджується дворічний курс препаранд, збільшується кількість тижневих годин (31 на обидва курси разом), зростає число навчальних дисциплін та їх об'єм; відновлюють свою роботу повітові учительські конференції та ін.

"Основний загальний план улаштування препаратів у Галичині" — спеціальне розпорядження від 1854 р. — регламентував діяльність дворічних навчальних закладів для підготовки на вчительську посаду. До них приймали кандидатів віком від 16-ти років, які закінчили два класи нижчої реальної школи або чотири класи нижчої гімназії. Необхідними були й інші вимоги — "висока моральність, хороший стан здоров'я і фізичний розвиток, початкові знання з музики, здібності до співу і гри на органі" [1, 35].

Можна сказати, що навчальний план таких препаратів порівняно з попередніми був досить обширний і включав, поряд із предметами математично-природничого циклу, ряд педагогічних дисциплін (серед них педагогіку та методіку викладання навчальних предметів), теоретичне засвоєння яких слугувало добрим підґрунтям для практичної підготовки молодих людей до майбутньої вчительської діяльності й удосконалення їх подальшої фахової майстерності.

Значний вплив, спрямований на користь народної школи та організацію підготовки вчителів, мали численні наукові праці та багаторічна діяльність А.Дістервега, зокрема і на галицьких землях. Щодо теоретичної підготовки майбутніх педагогів, то це підтверджують рядки тогочасної преси: "Предметів тих припоручено учити після Дістервега" [7, 90]. Як бачимо, при організації навчального та виховного процесу в існуючих на той час закладах для підготовки вчителів австрійське шкільне керівництво намагалося використати найкращі надбання західноєвропейської педагогічної думки і школи.

Про те, яким був шлях до створення учительських семінарій у сусідніх з Австрійською імперією державах, що було спільного та відмінного в процесі реформування європейських освітніх систем та становлення педагогічних закладів, ми дізнаємося із фрагментарного огляду шкільництва таких розвинутих країн, як Прусія, Англія та Франція.

З реформуванням початкового і середнього шкільництва в Німеччині на початку XIX ст. змінюються і вимоги до освіти вчителів. Уряд та суспільство починають усвідомлювати необхідність для майбутнього вчителя не тільки спеціальної наукової, а й спеціальної педагогічної практичної підготовки: недостатньо володіти лише певною сумою знань, необхідно довести придатність до цієї діяльності. Проте навчальний рівень існуючих на той час інституцій для підготовки учителів спочатку був досить низький; ці заклади не пов'язувалися єдиним навчальним планом, а програми були вузькими й недосконалими.

З часом настало значне розширення та поглиблення навчальних програм, що, безперечно, було заслугою видатного німецького педагога Адольфа Дістервега, який майже 20 років провадив реформагорську діяльність у справі підготовки учителів. Ніхто так настійливо і переконливо, як він, не доводив необхідності мати достойних учителів для того, щоб облаштувати хороші школи і досягти вагомих результатів навчання. "Якщо школи занепадають, — вказував він, — винні в тому самі вчителі. Якщо вони піднімаються, то піднімаються вчителями. Тільки освічені, мислячі, з піднесеним духом, з самостійністю суджень, одним словом, зрілі мужі можуть бути гідними звання учителя. Люди з заученою освітою не тільки роблять життя нудним і нестерпним, але деспотизмом своїм, якому вони мимоволі підсвідомо піддають веселу, самостійну юність, позбавляють його вільної природності і своєрідності, і сприяють тому, що у нас так мало індивідуально розвинутих і чудових особистостей і що інші народи називають нас, німців, педантами" [2, 14].

З початком (у 40-х) роках періоду застою і реакції вищі політичні міркування, які досі ледь стосувалися початкової школи, не обминають і вчительського стану. Реакційна політика прусського уряду та його погляди найчіткіше проявились в "Регулятивах Раумера" (жовтень 1854 року), які стосувалися й підготовки майбутніх педагогів. У них вперше в історії німецького шкільництва для усіх освітніх закладів встановлювалися загальнообов'язкові навчальні плани, основна тенденція яких полягала у спрощенні навчального матеріалу й обмеженні найтіснішими рамками кола дисциплін.

Змінилася й система та характер підготовки вчителів, яка здійснювалася тими ж механічними методами, що й навчання дітей у народній школі і обмежувалася тим самим мізерним об'ємом набутих знань.

Лише після спаду реакції (у 70-х роках) ідеї Дістервега знову відродилися. 15 жовтня 1872 р. міністр народної освіти доктор Фальк видав "Загальні положення відносно народної школи і підготовки вчителів", головне завдання яких полягало в значному розширенні програм

з усіх дисциплін, особливо реальних. Щодо методів навчання, то передбачалося зведення механічного завчання до найвужчих меж і можливий розвиток у майбутніх учителів самостійності й правильності мислення [11, 99–100].

Період навчання майбутніх учителів елементарних шкіл в цілому тривав 14 років: після закінчення 8-річної народної школи молодь, що мала намір здобути освіту учителя, вступала до трирічної препаранди, метою якої було поповнення і поглиблення загальної освітньої підготовки своїх вихованців, потім — до трирічних семінарій.

На відміну від інших європейських держав існуюча система підготовки учителів в Англії XIX ст. виникла як компроміс між попередньою системою взаємного навчання і новітніми вимогами повної педагогічної підготовки усього навчального персоналу школи. У цьому аспекті, як і в багатьох інших, англійська освітня система різко відрізнялася від тих, що існували в Німеччині, Франції, Австрії та ін.

У 1846 р. припинила своє існування ланкастерська система взаємного навчання. Замість попередніх "моніторів" були запроваджені так звані "вчителі–практиканти" (буквально: "вчителі–учні" — pupil–teachers). Навіть у такому спеціальному питанні проявилась англійська схильність до компромісу — до таких реформ, які не виявляють прямого розриву з минулим, а лише знищують різко виражені недоліки цього минулого. Оприлюднені в 1846 р. Minutes of Council, тобто рішення і розпорядження комітету з освіти, містили проекти уряду відносно підготовки учителів.

Особлива увага зосереджувалась на трьох пропозиціях: видачі свідоцтв про складання іспитів, збільшенні засобів, що асигнувалися на учительські інститути, і запровадженні системи Pupil–Teacher [6, 12], яка "стала логічним розширенням і розвинулась із старої, дискредитованої моніторної системи" [12, 52].

Поштовхом до впровадження такої системи послужили власні спостереження Джеймса Філіппа Кея (James Phillip Key) за налагодженою схемою підготовки вчителів–учнів та їх практичною діяльністю в освітніх закладах Голландії. Прийняттю спеціальних постанов щодо навчання учителів–практикантів передували жваві дискусії, які виникли на основі опублікованого листа доктора Гука (Dr. W.F.Hook) "Про засоби щодо забезпечення ефективнішого навчання народу" ("On the means of rendering more efficient the education of the people") [12,52].

Існували різноманітні внутрішньо пов'язані ознаки цієї схеми: програма підготовки для учителів–учнів із встановленими щорічними іспитами; гранти, що виділялися на стипендії; урядові премії для педагогів, які готували вчителів–учнів до подальшої освітньої діяльності, дотації на виплату стипендій і премій найобдарованішим студентам–вчителям, що продовжували здобувати освіту у педагогічних коледжах (training colleges); субсидії для педагогічних коледжів, які залежали від чисельності студентів; система грантів на додаток до платні шкільних педагогів тощо.

Із розпоряджень комітету з освіти від 21 грудня 1846 р. (Minutes of the Committee of Council on Education) дізнаємося про ті вимоги, які ставилися до майбутніх вчителів–практикантів: "Кандидатами на посаду вчителя–учня можуть бути неповнолітні хлопці та дівчата, яким виповнилося щонайменше 13 років, без жодних фізичних та розумових недоліків, які б, імовірно, перешкоджали їхній придатності".

Цікавими, на наш погляд, є й інші вимоги, які ставилися до кандидатів, а саме: "читати плавно, легко і виразно; писати повільно продиктовані нескладні оповідання акуратним почерком, дотримуючись відповідних правил правопису; розв'язувати задачі, оперуючи чотирма правилами арифметики; знати таблицю мір ваги (маси) та рідин; визначати частини мови у простому реченні; мати елементарні знання з географії; в школах, які перебувають у підпорядкуванні англіканської церкви, вимагається знання та розуміння катехізису, рівень яких визначає парафіяльний священик; в інших школах про стан релігійних знань засвідчуватиме керівник освітнього закладу; навчати належним чином учнів молодших класів; для дівчаток необхідним є вміння шити та в'язати" [12, 53–54].

Отже, закінчивши курс семи класів початкової школи, учень, який відповідав переліченим вимогам, міг залишатися при школі в якості учителя–практиканта, надаючи іншим вчителям посильну допомогу. На кожного штатного, тобто "дипломованого" (certificated

teacher), учителя повинно було припадати не більше трьох практикантів. Таким чином, юнаки чи дівчата привчалися до проведення занять у класі, а головний учитель школи одночасно керував заняттями практикантів, яким щорічно призначалися іспити [4, 15]. З плином часу все частіше усвідомлювалась необхідність надавати практикантам, по можливості, більше часу для продовження власної освіти, тому згодом від них вимагалось брати участь у проведенні лише половини тижневих уроків у школі.

Юнак чи дівчина залишалися в ролі вчителя-практиканта протягом 4-х років, весь час отримуючи від уряду невелику стипендію. Кожний рік вони складали іспит, а школам надавалась субсидія за кожного практиканта, який успішно витримав іспит з обов'язкових предметів (англійська мова, арифметика, алгебра, геометрія, історія, малювання, дидактика); потім практикант вибирав за бажанням стародавні або нові мови, природознавство, музику.

Після чотирьох років практики учні-практиканти складали остаточний "королівський шкільний іспит", яким керував комітет з освіти [13, 194]. До нього допускалися й особи, що раніше не займалися педагогічною діяльністю. Вимоги з теорії та практики педагогічної майстерності до екзаменованих були високими і не кожному вдавалось належним чином витримати випробування. Ті, що склали іспит, отримували дипломи першого, другого і третього розряду та звання "помічника учителя" (assistant teacher) [13, 194].

У Франції на межі XVIII-XIX ст. справа навчання вчителів стала державною проблемою. Багато зусиль для її вирішення докладав член Конвенції і Комісії публічного навчання Лаканал (Lakanal), який у червні 1793 р. представив на розгляд опрацьований спільно з депутатами Дану (Danou) та Лезом (Liezés) проект устрою французького шкільництва. Наступного року на підставі звіту Лаканала Конвенція винесла постанову щодо зміни шкільного статуту (Закон Лаканала), яка покладала на державу обов'язок організації закладів підготовки вчителів під назвою шкіл нормальних (écoles normales). Ця школа, назва якої з латинської "norma" означає зразок, приклад, мала стати зразком для усіх інших. На підтвердження свого внеску у справу вирішення проблеми підготовки вчителів Лаканал сказав: "Щоб навчати інших, треба, перш за все, самому оволодіти методом". Завдяки зусиллям Лаканала у 1795 р. в Парижі була відкрита перша нормальна школа, до викладання в якій французький уряд запросив відомих на той час професорів [9, 338].

Розвиток освіти та шкільництва, як і проблема підготовки майбутніх педагогів, постійно перебувала в полі зору Наполеона та створеного ним у 1808 р. державного шкільного відомства. Імператор вважав, що освіта повинна стати першочерговою функцією держави, стверджуючи, що з усіх політичних питань вона, можливо, є найважливішим. На підтвердження цього Наполеон зазначав: "Поки не матимемо когорти учителів із визначеними принципами; поки дитину змалечку не навчать чи вона повинна стати республіканцем чи анархістом, католиком чи вільнодумцем, держава не стане нацією, а буде триматися на хиткому фундаменті, постійно зазнаючи розрухи і змін" [10, 324].

Проте, незважаючи на такі багатообіцяючі лозунги, мало було зроблено в плані реорганізації освітньої системи в цілому та підготовки учителів зокрема: лише половина із 37-ми тисяч комун відкрила початкові школи. Незначні зусилля були спрямовані й на поліпшення кваліфікації шкільних педагогів. Запропонована урядом система спеціальних іспитів, яка передбачала видачу учителям державних сертифікатів на право працевлаштування, була категорично відхилена Братами християнських шкіл, які згідно з конкордатом 1801 р. взяли керівництво початковою школою у свої руки. Ними було відхилено і запровадження запозиченої в Англії моніторної системи. Потрібно зазначити, що англійська система "учнів-вчителів" на той час знаходила все більше схвалення серед передової громадськості Франції. Саме ця налагоджена система "учнів-практикантів" дала змогу в найкоротший термін значно заповнити прогалину в недостатній кількості педагогічного персоналу й створити прогресивному Товариству початкової школи кілька сотень нових шкіл [5, 267].

Підвалинами розвитку початкового шкільництва та підготовки кандидатів до майбутньої вчительської діяльності у Франції став шкільний статут Гізо (від червня 1833 р.). Створений після липневої революції 1830 р. уряд, керуючись основними положеннями статуту, зробив перші кроки для запровадження нової системи, а саме: збільшив щорічні асигнування на розвиток нормальних шкіл та навчання майбутніх учителів, яких готували при цих школах;

поставив вимогу наявності державного сертифіката як для світських учителів, так і для тих, хто належав до різних релігійних орденів; відкрив 30 нових нормальних шкіл для підготовки майбутніх освітян за новим навчальним планом, який давав змогу розширити елементи реальних знань при панівному на той час класицизмові тощо.

Револьюційний 1848 рік супроводжувався у Франції, Німеччині та інших країнах Європи сильною реакцією, яка знищувала паростки лібералізму і сприяла розквіту автократії. Комітет з освіти новоствореного уряду, дотримуючись постанов реакційного статуту 1850 р., вів рішучий наступ на нормальні школи, їх навчальні програми та плани. Члени комітету вважали, що кругозір учителів початкових закладів потрібно обмежити рамками того, що потрібно для місцевої школи і комуни, якій вона належить; країні не потрібні багатообіцяючі вчені, виховані в стінах нормальних шкіл. Усебічно освічені вчителі з ліберальними переконаннями ставали небажаними для суспільства. Щоб не допустити цього, для підготовки кандидатів, як і для учнів, в нормальних школах значно обмежувалися виклади з історії й географії та інших реальних дисциплін; разом з тим не схвалювалась творча праця студентів у бібліотеках. У Франції і в Пруссії на той час прийшла до влади політична реакція, яка визначала якими повинні стати погляди і кругозір учителів та їхніх вихованців [10, 328].

Певні зміни в організації навчального процесу в нормальних школах та в поглядах на підготовку вчителів відбулися за часів, коли Міністерство освіти очолювали Віктор Дюруї та Жюль Феррі. Зокрема, ці навчальні заклади значно удосконалено і надавалось більше свободи і професійності при підготовці кандидатів до майбутньої педагогічної діяльності.

Кожна нормальна школа, яку згодом почали називати учительською семінарією, давала майбутньому педагогу добру теоретичну підготовку, але, характерно, що на питаннях експериментальної психології і соціології зовсім не зосереджувалась увага. У таких закладах практична підготовка була цілковито відсутня. Лише після завершення курсу навчання випускник направлявся на десятиденне стажування в одну з початкових шкіл, після проходження якого складав теоретичний іспит. Практичний іспит учителя відбувався після досягнення ним 20-ти років, потім його зараховували до штату педагогічних працівників [3, 31].

Даючи загальну оцінку особливостям і результатам розвитку педагогічної освіти в Австрії та в ряді країн за рубежом в епоху нового часу, можна зробити висновок, що, як і інші суспільні заклади, заклади підготовки вчителів зазнали еволюційного розвитку й удосконалення в міру прогресу суспільної культури.

Вивчення змісту, форм та методів навчання освітніх закладів Галичини у складі Австрійської імперії, Німеччини, Франції та Англії дає змогу стверджувати, що протягом десятиліть навчальними закладами цих держав велися активні пошуки шляхів підвищення ефективності підготовки педагогічного персоналу.

Аналіз літератури з цієї проблеми дає нам змогу простежити основні тенденції впливу германізаційної освітньої системи на організацію народного шкільництва загалом та навчальних закладів для підготовки вчителів зокрема у сусідніх із Німеччиною країнах Європи, особливо в Австрії. Дещо в цьому аспекті відрізняється Англія, освітня система якої увібрала, поряд з європейськими, кращі традиції школи Голландії (система підготовки учителів–практикантів). Щодо Франції, то у справі організації підготовки майбутніх педагогів вона зуміла запозичити і вдало поєднати багатий досвід сусідніх держав — Німеччини та Англії.

Спільним є й те, що підготовка учителів для народних шкіл здійснювалась при нормальних школах. Вимоги, що ставилися навчальними закладами більшості європейських держав до вступників, спочатку були невисокими. Щоби згодом покрити величезний дефіцит учительських кадрів, який практично існував у кожній із цих держав, до педагогічних закладів приймали осіб часто без жодного покликання до цієї професії, а єдиною вимогою при вступі було вміння читати і писати.

У процесі реформування європейських навчальних закладів для підготовки учительських кадрів відбулися суттєві зміни і в теоретичній підготовці майбутніх фахівців, яка передбачала обов'язкове засвоєння предметів психолого–педагогічного циклу, нових мов, історико–природничих дисциплін тощо. Обов'язкова педагогічна практика допомагала майбутнім учителям набути певного досвіду самостійної роботи у навчально–виховних установах та закріпити отримані знання в процесі своєї практичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барна М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині (1772–1939) // Рідна школа. — 1998. — № 7–8. — С.33–48.
2. Козак Н.В. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів ФРН. — Тернопіль, 1998. — 111 с.
3. Матвійчук Н. З досвіду підготовки педагогічних кадрів в Україні та за рубежом // Освітняниця. — 1977. — № 4–5. — С.30–32.
4. Народное образование в Англии, Уэльсе, Шотландии и Ирландии. — Москва, 1902. — 184 с.
5. Просвещение в странах мира. — Москва, 1967. — 320 с.
6. Флейшнер Л. История народного образования в Англии. — Одесса, 1895. — 40 с.
7. Шкільництво народне в Галичині // Учитель. — 1898. — Ч.6. — С.85–91.
8. Baranowski M. Historia szkol ludowych miasta Lwowa. — Lwow, 1895. — 395 s.
9. Compayre G. Historia de la pedagogie. — Paris, 1917. — 518 p.
10. Good H., Teller J. A history of western education. — New York, 1933. — 473 p.
11. Knoke R. Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart. — Leipzig, 1910. — 108 s.
12. Maclure J.S. Educational documents: England and Wales; 1816 to the present. London, 1986. — 445 p.
13. Ward H. The educational systems of England and Wales and its recent history. Cambridge, 1935. — 265 p.

Василь КУЗИК

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ
СКАУТСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

У XIX столітті бере свій початок рух турботи про молодь, власне, опіки над нею, чим спочатку займалися церкви, які проводили релігійну роботу серед молоді. Цьому відповідала також створена Кольпінгом товариська спілка (християнська спілка) молодих людей. Це була **перша група** об'єднань. Поруч з християнськими спільнотами розвивались спортивні секції (**друга група** об'єднань), які започаткував Фрідріх Людвіг Ян. Їхнім гаслом було: "Здорово, благородно, радісно, вільно". Мова йшла не лише про фізичне загартування, а й про виховання молоді в національно-патріотичному дусі.

З'явилась також **третя група** об'єднань, які представляли не лише професійні і соціальні інтереси молоді, а й проводили освітню політику серед молоді. Виконувались різного роду професійні завдання, об'єднання намагались виховувати та розвивати молоду людину в цілому.

Четверта група — це молодіжні об'єднання з політичним спрямуванням. Керівники політичних партій говорили: "Хто має молодь — той має майбутнє" і тому турбувалися про неї. Визначення "турбота про молодь" уперше з'явилось, коли робота з молоддю розповсюдилась у суспільстві і держава визнала її суттєво необхідною. Завдання турботи про молодь полягало в тому, щоби сприяти роботі, стимулювати і підтримувати, вирішувати спільні питання окремих об'єднань у суспільстві, яке було поставлене під сумнів. Сім'я також втратила тісний зв'язок між своїми членами і стала "робочим колективом". Тому постало питання виховання молоді з вираженим індивідуальним характером.

У такому середовищі в Англії в 1907 році виникли скаути, а у 1910 році — в "німецькому просторі". Скаути вміло використали досвід діяльності молодіжного руху, завдяки чому принцип керівництва молоддю дістав сильного поштовху. Незважаючи на те, що ідея турботи про молодь твердо закріпилася, скаутство наголошувало на потребах молоді. Це вплинуло на те, що молодіжні організації самостійно створили свій культурно-молодіжний стиль [9].

Педагоги XX століття відзначали переваги методів виховання, які використовували скаути. Так, Фрідріх Вільгельм Фьорстер (1869–1965) звертав особливу увагу на формування характеру молодої людини. На його думку, цей процес включає виховання почуття відповідальності, надійності, володіння собою. Завдяки цьому позитивні якості особистості утверджуються і людина таким чином тренує силу волі. Проходить процес самовдосконалення. Лише у крайніх випадках педагоги можуть вдаватися до засобів впливу. Фьорстер вказує на значні досягнення скаутської виховної системи щодо формування у молоді рицарської готовності допомогти іншим, чесності, порядності. Він вважав, що у скаутстві можна використати природні соціальні інстинкти дітей як засіб для виховання справжнього громадянина [11].