

Очерки по истории педагогики

Б. М. Бим-Бад

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Как и любая другая современная "наука о науке", как и другие науки вообще, как история естествознания и техники или история психологии, в частности, история педагогики призвана вносить вклад в дальнейшее развитие методологии, теории, прогностики в рамках соответствующей области знания и наряду с этим в решение конкретных задач соответствующей области деятельности. Аналогия с историей естествознания и техники (или с историей медицины) определяется тем обстоятельством, что история педагогики изучает, как и названные дисциплины, одновременно и историю науки, и историю практики. Те блага, которые указанные научные дисциплины приносят "своим" наукам и "искусствам" (поскольку практическая технология и практическая медицина включают в себя и элементы искусства), может давать педагогической науке и воспитательному искусству, равно как педагогическому образованию, и история педагогики. Однако по параметру ценности этих "благ" история педагогики в настоящий момент еще отстает от аналогичных ей дисциплин, особенно названных выше.

Оценивая современные возможности истории педагогики увеличить ее вклад в развитие педагогической методологии, прогностики, теории и практики воспитания, образования и обучения, думая о ее обозримом будущем, намечая "стратегию и тактику" ее дальнейшего прогресса, нельзя не оглянуться назад: а какие функции выполняла история педагогики прежде, какие она ставила перед собой задачи и как справилась с ними, какой потенциал развития накопила?

Даже краткий ответ на эти вопросы облегчает выявление еще не использованных резервов этой области знаний, дает основание для сопоставления их с сегодняшними задачами и нуждами педагогической науки, а также педагогического образования и учебно-воспитательной практики.

I

До XVII в. историко-педагогические знания входили в состав практически-педагогической **традиции** и спорадически привлекались для **подтверждения** тех или иных взглядов, мнений, рекомендаций. Наиболее ярко это проявилось у таких выдающихся педагогических мыслителей, как Платон, Аристотель, Августин Блаженный, Беда Достопочтенный, Эразм Роттердамский, Мартин Лютер, Филипп Меланхтон, Мишель де Монтень, Фрэнсис Бекон.

Когда в XVII столетии рождающийся новый мир вызвал к жизни педагогику как целостную, системную теорию, историко-педагогическое знание было привлечено к ее созданию в качестве фундамента. Уже в "Материнской школе" (1632) Я.А. Коменский синтезировал едва ли не все выработанные до него идеи о воспитании: народную мудрость Древнего Востока, демократические концепции классической языческой древности, революционную традицию крестьянско-плебейского средневекового сектантства, жизнеутверждающие идеалы Возрождения, педагогические новшества деятелей Реформации и раннебуржуазные утопии.

Этот синтез был глубоко концептуальным и чрезвычайно плодотворным, так как служил прогрессивной педагогической теории. В "Великой дидактике" и в "Аналитической

дидактике" теоретико- и историко-педагогическое знания образуют неразрывное целое, "амальгаму". Коменский завершил традицию "подтверждающего" использования историко-педагогического материала и начал традицию собственно теоретического анализа педагогических идей и практики прошлого, их критической оценки и концептуального синтеза.

Эпоха Просвещения закономерно породила идею историзма, успешно примененную в гражданской истории, истории языка и искусства, истории права (Вико, Вольтер, Гердер, Руссо, Дидро). История педагогики, отвечая требованиям эпохи [см.: 1], выделилась из состава педагогической теории, чтобы получить специальное и систематическое рассмотрение (Бидерман, Ульрих, Мандельсдорф и др.).

С момента своего возникновения в качестве самостоятельной области исследований, т.е. с конца XVIII в., история педагогики стала принадлежать одновременно двум царствам — собственно педагогическому и — на первых порах в еще большей мере — царству историческому.

История школ и история воспитания у Фр. Рукопфа выступала не как самодовлеющая, но как составная часть гражданской истории и особенно истории церкви, истории политики и культуры [см.: 2].

История педагогики — часть истории цивилизации, утверждал Кристиан Шварц, она помогает понять настоящее. Прошлое педагогики хорошо не потому, что это "доброе старое". Неправы и те, кто отрицает какую-либо ценность прошлого. Прошлое не пусто, у него можно поучиться и оно порождает новое [цит. по: 3. Р. 401—402].

Историзм, оставшийся в рамках идеалистического понимания истории, достиг своего апогея в классической немецкой философии. Его гегелевская версия оказала настолько сильное влияние и на историю педагогики, что в XIX в. обозначившиеся прежде ее функции и задачи получили новое, существенно более содержательное наполнение. Усложнилась и внутренняя структура задач, реализация которых привела к наращиванию познавательного, теоретического, идеологического и практического потенциала истории педагогики.

Непосредственные учения Гегеля, его ученики в буквальном смысле этого слова — К. Розенкранц и Г. Таулов глубоко разработали проблему связи теории педагогики с ее историей [см.: 4; 5; 6].

В каждой исторически реализованной системе воспитания, утверждали эти педагоги, занимавшие промежуточную позицию между лево- и правогегельянцами, должны обнаружиться общие принципы, лежащие в основе теории воспитания. Поэтому связи истории педагогики с ее теорией взаимны: существенное содержание истории воспитания содержится в свернутом виде в его теории (наипозднейшей), а теория может и должна предшествовать как практике воспитания, так и исследованию его истории. Историческое же исследование должно в своем итоге прийти к той самой теории, с позиций которой оно было начато.

Эти сформулированные Розенкранцем и Тауловым гегелевские по своему происхождению и духу требования к историко-педагогическим исследованиям оказали наибольшее влияние на Карла Шмидта, автора фундаментального труда по истории педагогики (1860—1862). К. Шмидт рассматривал историю педагогики как целостный всемирно-исторический процесс, вписанный в культурную жизнь народов. Ему свойственно также изложение теории воспитания в тесной связи с практикой, и, изучая ту или иную теоретическую конструкцию, он вычленяет прежде всего ее позитивное содержание. По сравнению со своими предшественниками — историками педагогики А.Г. Нимейером, Г.К. Шварцем, В. Каппом, К. Раумером, которые также испытали ощутимое влияние гегелевской методологии, — Карл Шмидт, значительно глубже ее усвоив и последовательнее реализуя, сделал большой шаг вперед на пути к созданию научной истории педагогики [см.: 7].

Он рассматривал историю педагогики как одну из форм самопознания человечества. "В воспитательных учреждениях наглядно обнаруживается теория воспитания" [7. Т. 1. С. 10]. Образование сильно влияет на характер народа, который, стало быть, нельзя понять, не

изучая историю образования и воспитания. Но поскольку воспитательное действие на каждого "члена народа" производят все формы культурной жизни — религия и политика, искусство и наука, материальная деятельность и материальные условия жизни, постольку история педагогики обязана "определить общие факторы, оказывающие влияние на воспитание у различных народов, в разные эпохи, и в каком виде это влияние обнаружилось" [7. Т. 1. С. 10].

Поэтому история педагогической теории и практики рассматривается не наряду с воспитательными влияниями традиций, обычаев, образа жизни, занятости населения, но во взаимодействии с ними. Шмидт показал, как открытия в естественных науках повлияли на совершенствование методов преподавания и какую роль в воспитании детей оказывали литература, религия, философия.

В соответствии с гегелевской идеей, Шмидт видит в материальном производстве и в социальных институтах проявление и воплощение идеального. В этой форме он решал сложнейшую задачу — проследить смену реальных процессов действительного формирования исторически преходящих типов личности. Школа и воспитание не могут быть поняты вне системы социального формирования человека в целом. На языке Шмидта это звучит так: "История педагогики имеет своей основой историю человечества" [7. Т. 1. С. 8]. С другой стороны, история человечества невозможна без развития образования и воспитания [7. Т. 1. С. 9].

Программа развития историко-педагогического знания, сформулированная и в известной мере реализованная К. Шмидтом, до сегодняшнего дня остается основой множества течений и школ в зарубежной историографии, которая иногда отходила от нее, сужала и расширяла ее, но никогда не отказывалась полностью. В настоящее время в странах Запада именно эта программа стала содержанием широкомасштабной деятельности в области историко-педагогических исследований.

Глубоко, основательно и систематично задачи и функции истории педагогики, ее огромный научный и практический потенциал определил в те же годы, что и К. Шмидт, великий русский мыслитель и художник Л.Н. Толстой. Именно "формулируя свои взгляды на задачи истории педагогики, Толстой вплотную подошел к вопросу о том, как должна создаваться теория педагогики и как надо понимать задачи и общее направление педагогики как науки", — утверждал советский исследователь В.А. Вейкшан [8. С. 83]. История педагогики не просто основа теории педагогики для Л.Н. Толстого, но она и есть сама педагогика. И вот почему.

Развитие человека, указывал Толстой, происходит под воздействием двоякого рода обстоятельств. Человек развивается и под бессознательным, и под сознательным влиянием людей. Педагогика, по мнению Толстого, и призвана изучать историю этих влияний и показать их роль в развитии личности человека. Только тогда она и научится сама действительно влиять на людей.

История педагогики, как она обычно пишется, представляет собой историю идей в области воспитания и образования, она игнорирует рассмотрение воспитательных влияний жизни, о которых в книгах по истории педагогики ничего нет. История педагогики интересуется только сознательным влиянием одних людей на других, осуществляемым в процессе школьного обучения. Между тем, для понимания действительного развития человека следовало бы изучить, как происходит развитие человека в процессе его жизни в определенной среде, оказывающей на людей огромное влияние.

Надо исследовать, писал Толстой, как "...независимо от сознательной педагогики, иногда под ее влиянием, иногда противоположно, иногда совершенно независимо подвигалось образование и самая бессознательная педагогика, как более и более с различием образования, с быстротой сообщения, с развитием книгопечатания, с переменой образ правлений государственных и церковных, более и более поучительней становились люди — являлись новые средства поучения" [9. С. 382].

Задача истории педагогики, по мнению Л.Н. Толстого, состоит в том, чтобы исследовать

все эти влияния общественной жизни и показать их воспитательное значение. "Эта новая история педагогики, — писал Толстой, — должна явиться и лечь в основание всей педагогики. В этой науке должно быть показано, как учился говорить человек 1000 лет тому назад и как учится теперь, как он учился называть вещи, как он учился различным языкам, как он учился ремеслам, как он учился этике, как он учился различию сословий и обращению с ними, как он учился думать и выражать свои мысли" [9. С. 382].

Л.Н. Толстой поставил перед историей педагогики задачу изучать те воспитательные приемы, которые в течение многих веков сложились в сознании и практике широких масс народа. Занимаясь историко-педагогическими вопросами, он пришел к выводу о том, что в современном ему обществе существует неравенство образования среди людей высших и низших классов. Толстой подчеркивал, что "...низшие классы так заняты физической работой, что не могут иметь досуга для образования. Высшие же классы, владея образованием, эксплуатируют их". Поэтому необходимо "...изучить причины неравномерного распределения образования" [9. С. 436].

Этот великий замысел опередил свое время.

Образование, указывал Толстой, дается жизнью, вот почему история педагогики, понимаемая как история всех жизненных воспитательных влияний, дает возможность представить весь процесс формирования личности человека. По мнению Толстого, в жизненных условиях развития людей есть педагогическая целесообразность, отыскание которой является главной задачей истории педагогики.

Весь ход дальнейшего развития педагогики и ее истории показал правильность программы Л.Н. Толстого. Сейчас, в начале XXI в., мы являемся свидетелями того, как педагогика и особенно история педагогики интегрируют в себе, подвергая собственно педагогической интерпретации, данные всех наук, изучающих процесс развития человечества — этнографии, истории, философии, психологии, социологии и др. Процесс "универсализации" истории педагогики протекал медленно, противоречиво, но неудержимо приводил к тому, что реальный педагогический процесс, осуществляемый в школе, семье и других социальных институтах, изучался на фоне и в связи с влияниями общественной среды, труда, всех культурных факторов каждой данной эпохи.

II

В истории педагогики конца XIX—начала XX в. наибольших достижений в указанном отношении добилась французская школа, особенно же — Габриэля Компейре и Эмиля Дюркгейма. Под влиянием учения Сен-Симона об историческом детерминизме французские историки подробно изучали общество, его состав, образ жизни отдельных слоев в зависимости от социального положения и отношения различных классов. На Г. Компейре сказались и работы 40-х гг. XIX в. Франсуа Гизо.

"Полная история воспитания должна охватить в широком полотно целостное развитие интеллектуальной и моральной культуры человека всех времен и народов. Она служит подведению итогов жизни человечества в ее различных проявлениях, художественных и научных, религиозных и политических", — писал Компейре в предисловии к своей "Истории педагогики" (1907) [10. Р. IX].

"Собственно говоря, в действительности не существует одного только "чистого" воспитания, которое дают в школах и которое является результатом непосредственных действий педагогов. Есть **естественное** воспитание, которое происходит без его осознания, без вмешательства воли под влиянием социальной среды или жизни... Тайные соотрудники воспитания — климат, раса, нравы, социальные условия, политические институты, религиозные верования" [10. Р. IX].

Поэтому польза от истории педагогической теории, которая отличается от истории воспитания так же, как методология отличается от конкретной науки или риторика от ораторского искусства, весьма ограничена. "В наше время она составляет часть любого педагогического образования... История педагогической теории представляет собой немалый интерес, но в качестве составляющей общей истории мысли, а также как теоретическое

объяснение практической деятельности воспитания... Педагогические учения при этом не являются ни случайными мнениями, ни беспочвенными изобретениями" [10. Р. XIII].

Вот почему, показывает Компейре, так трудно воссоздавать историю педагогики, даже не "полную", а только ее теоретическую часть. За любым педагогическим учением стоит вся философия и религия каждой данной эпохи. И успехи истории педагогики зависят от успехов истории философии, истории религии, истории общественной мысли, всех исторических наук. Но история педагогики не должна ждать милости от других наук, когда ей посильно самой решать свои ближайшие и непосредственные задачи, она обязана идти впереди других наук, если те не дают ей необходимых для ее решений материалов, она не может ждать. Да и другие науки многим обязаны истории педагогики: без этой истории нельзя понять систем величайших мыслителей мира и воплощения этих систем в реальном воспитании, в действительном формировании нравов [см: 10. Р. XIII—XIV].

Г. Компейре четко определил образовательные задачи академического курса истории теоретической педагогики: будучи необходимым введением в саму педагогику, он служит не погоне за эрудицией и не тщеславной любознательности, но преследует практические цели. Педагог получает возможность "исследовать прочные ценности, которые составляют существенный элемент ныне существующей теории воспитания" [10. Р. XIV]. Кроме того, "нет таких педагогических химер и ошибок, которые не были бы полезны студентам педагогики. Они в той же мере вносят вклад в значимый опыт будущего педагога, что и в прогресс наших методов; они предостерегают от подводных камней, которых необходимо избегать... По правде говоря, чтобы овладеть фондом великих педагогов прошедших веков, истории педагогики достаточно едва ли наполовину. Остается еще привести в порядок ценности, разбросанные по собраниям их сочинений, а это возможно лишь благодаря самостоятельным размышлениям, оплодотворенным психологическим анализом и нравственными убеждениями.

Зато новаторы берут займы у прошлого, чтобы изобрести новое, нужно позаимствовать то живое, а иногда и чрезмерное, избыточное, что позволяет лучше понять свою собственную мысль, глубже проникнуть в ее достоинства и недостатки.

И не только интеллектуальную пользу приносит история педагогики, здесь есть и моральная "польза". Положим, ее приумножение не утилитарно, но она подбадривает педагогов в их нелегких усилиях, она дает им прекрасные модели педагогической добродетели и героизма, как, например, Коменского, Роллэна, Песталоцци.

Изучение истории педагогики не может заменить чтения самих авторов, но может воспитать хороший вкус и разборчивость в чтении и размышлении" [10. Р. XIV—XV].

Перечисленные здесь образовательные функции историко-педагогических учебных дисциплин навсегда остались за ними, видоизменяясь больше содержательно, чем функционально.

Сам Компейре как автор "критической" истории педагогики во Франции [см.: 11] использовал исторический материал, во-первых, в целях его теоретического и во многом новаторского синтеза и, во-вторых, для реализации прогностической функции. Оба эти начинания до конца 20-х гг. XX в. оставались образцами для западной истории педагогики.

"История педагогики показывает нам, что всякий закон природы человека может стать правилом его воспитания", — начинал Компейре свой теоретический анализ конституируемых им законов воспитания, из числа которых (а именно — десяти) здесь в качестве примера достаточно привести первый [11. Т. 2. Р. 80].

"Опыт истории свидетельствует о том, что душевные свойства человека связаны с его физическими силами, что душа в известной, если не в полной, мере зависит от тела. Не признавая этой истины, педагоги-мистики всегда впадали в неудачи, сводя воспитание исключительно к культивации духа. Необходимо, чтобы воспитатель осознавал и был убежден в том, что даже наиболее одаренные дети не смогут проявить своих качеств, если с младенчества они не будут помещены в благоприятные физические условия. Не повторяя вслед за Фейербахом "человек есть то, что он ест", и не соглашаясь со Спенсером, что

"наиболее энергичные и передовые расы — те, которые наилучшим образом питались", мы все же усматриваем долю истины в этих формулах и ставим физическое воспитание на первое место в ряду педагогических задач..." [11. Т. 2. Р. 380—381]. Здесь Компейре тесно соединял историю педагогики с ее теорией, чтобы развивать ее самому и делать практические выводы: "Отсюда следует необходимость целого ряда реформ, состоящих в том, чтобы поднять престиж и состояние гигиены и гимнастики; более заботиться о режимных моментах малолетних детей, определить с большей точностью качество и количество необходимого им питания" [11. Т. 2. Р. 381].

Заканчивая свой фундаментальный труд "Очерком теории воспитания: исторические, психологические, нравственные, политические и социальные аспекты", Компейре посвящает один из параграфов "будущему воспитанию". Он предсказывает развитие теории и практики, исходя из наличных тенденций и с учетом исторического опыта, традиций и реформ [см.: 11. Т. 2. Р. 464—465]. С другой стороны, принадлежащее будущему воспитание неосуществимо, если не преодолеть препятствий в "духе прошлого", т.е. восходящих к прошлому заблуждений и старевших поколений [см.: 11. Т. 2. Р. 465].

История педагогики призвана, осуществляя свой вклад в будущее и прогнозируя его, отделить "живое" от "мертвого", дать строительный материал для будущего и устранить камни с его пути.

Конструктивно-теоретическая и прогностическая функции истории педагогических идей на материале Франции реализованы также в лекциях в Сорбонне 1904—1905 гг. основоположника ряда социологических наук, главы французской социологической школы, профессора социологии и педагогики в Бордо (с 1896 г.), заместителя Фердинанда Бюиссона на кафедре "науки о воспитании" Парижского университета (с 1902 г.), а с 1906 г. — главы этой кафедры Эмиля Дюркгейма. Значение лекций Дюркгейма им современной истории педагогики на Западе настолько велико, что без их анализа понимание современных процессов в изменении ее потенциала крайне затруднено. Продолжив и развив завоевания Компейре, Дюркгейм существенно усложнил внутреннее содержание историко-педагогических изысканий, далеко продвинувшись в разрешении задач, стоящих перед этой наукой с момента ее возникновения, в новых исторических условиях.

Только история педагогики, по мнению Дюркгейма, дает знание о системе образования как едином и целостном организме, в котором все части находятся во взаимосвязи. Как можно иначе учителя познакомить с системой, в которой он трудится? Знание законодательства? Оно нужно, но это знание неполно и не совершенно, поскольку система образования возникла не сегодня и не в момент издания законов о ней [см.: 12. Р. 10—11].

У образовательных учреждений есть свой собственный момент инерции, и поэтому необходимо знание о траектории их движения. Нужно знание о параллелограмме сил, определяющих именно данную траекторию.

Чтобы знать современность, необходимо знать, как она становилась на протяжении истории, ибо только в истории она становится путем аккумуляции своих результатов. Поэтому ни один педагогический феномен не понятен, если не поместить его в контекст развития всей системы, в эволюционный процесс, частичку которых этот феномен составляет. И педагогический идеал ни откуда не может вырасти, кроме как из истории. *И человек как предмет воспитания тоже должен быть понят не как частный момент, а как результат всего процесса его развития, в перспективе всей его жизни.* Это единственный способ избежать ограниченности, узости и слепых верований. Вот почему история педагогики так важна и ценна.

С чего все началось, как и почему изменилось, чему мы наследуем, что мы имеем, что мы знаем? — вот вопросы, которые может осветить одна только история и ничто иное.

Множество идей прошлого обладают огромными потенциалами. История — наша прародительница и союзница [см.: 12. Р. 11—12].

Как мы увидим из дальнейшего изложения, аргументация Дюркгеймом незаменимой ценности истории педагогики для реформирования школьной системы, развития

педагогической теории и подготовки учительских кадров до сих пор пользуется влиянием и занимает ведущее место не только во французской, но и в американской, английской и западногерманской буржуазной истории педагогики.

Реализуя свою программу историко-педагогического исследования, Дюркгейм в ставшей классической работе о возникновении и развитии средней школы во Франции [см.: 12] показал, как социальная среда и объективные обстоятельства вызывают к жизни образовательные институты: какие из предложенных и возможных решений педагогических задач торжествуют, какие они имеют последствия и чему они нас учат. Он рассматривал историю как огромное экспериментальное поле, результаты экспериментирования в котором не исчезают, а существуют в структуре сегодняшней действительности, в ее общем абрисе.

История педагогики должна оживить экспериментальную работу истории, восстановить ее в полнокровных красках. Дюркгейм показал, что нового внесла каждая эпоха в переустройство старой, что плодотворного она дала для прогресса педагогической мысли.

История средней школы у него — история реализации идей. Отсюда неразрывность развития теории и практики, которая, как и К. Шмидтом, рассматривается в качестве истории прогресса коллективного человеческого разума. С этой точки зрения Дюркгейм продолжил гегельянскую традицию.

Ратуя не за частичную реформу, но за полную реорганизацию образовательных учреждений, Дюркгейм стремился воссоздать всю целостность педагогической мысли (включающей в себя и практику) в ее действительном обогащении и развитии. В истории он искал ответов на вопросы, что же мы знаем и чего не знаем, чтобы решать проблемы сегодняшнего дня, чтобы укрепить теоретический фундамент рационального решения назревших проблем.

Поэтому Дюркгейм главное внимание уделил в своем огромном историческом курсе анализу современных ему проблем образования и дал позитивную программу их разрешения как вывод из проделанной исторической работы (здесь он продолжает линию Компейре). В этой программе содержится вся общая педагогика в ее логическом освещении, неразрывно связанном с предшествующим историческим освещением.

Понимание пройденного пути — единственный существующий в природе способ двигаться вперед не на ощупь, не методом проб и ошибок, методом слишком дорогим и опасным. История педагогики — единственная наука, обеспечивающая успех развитию образования, по Дюркгейму.

История педагогики — единственная существующая по природе вещей возможность подготовить хорошего учителя, без которого нет хорошей образовательной системы, а такой учитель не бездумно и механически повторяет принципы и методы, лежавшие в основе его собственного воспитания и обучения, а совершенствует их. Для этого он должен обладать критическим самосознанием, невозможным без понимания происхождения и строительства образовательной системы и поэтому — ее проблем и задач в свете современных социальных требований [см.: 12. Р. 19]. "Учитель должен врачевать язвы воспитательной системы, как раны собственного отца. Он должен ясно понимать те социальные противоречия, которые вызывали к жизни эти болячки" [12. Р. 19].

Окончательный вывод Дюркгейма: "Наилучшая педагогическая система — та, которая является продуктом глубочайшей религиозной веры" [12. Р. 21].

Содержательное наполнение методологической схемы Дюркгейма, как и сама эта схема, содержит в себе рациональные моменты, отнюдь не исчерпавшие своего конструктивного потенциала.

Как и в Германии, и в России, и во Франции, английская и американская история педагогики на первом этапе своего развития (во второй половине XIX—начале XX в.) отличалась широтой социологической ориентации и сложностью решаемых ею научных и практических задач.

Так, М. Леклерк в выдающемся труде "Воспитание и общество в Англии" (рус. пер. 1899) [см.: 13] прослеживал исторические корни современного ему состояния образования средних

и правящих классов (кн. 1) и трудящихся масс (кн. 2) как **составную** часть воспитательных "влияний": государства и права, науки; печати; библиотек, клубов и других просветительных организаций. В главах о воспитании народных масс он ставил задачу проследить связь между профессионально-квалификационным составом населения, всей экономической жизнью и воспитанием. Последнее понималось им, как и Л.Н. Толстым, прежде всего как исторические традиции нравов, обычаев и образа жизни, как социально-психологические характеристики, вкусы, религиозные верования и т.д. [см.: 13].

Для американского педагога Г. Барнарда, редактора и главного автора крупнейшего в тогдашнем мире педагогического журнала "Американ джорнал оф эдьюкейшн" (1855—1881), в число систематически и необыкновенно для тех времен документируемо изучаемых им исторических институтов включил не только школы, но и библиотеки, научные общества, популярные лектории и читальни, вечерние курсы, исправительные заведения для малолетних преступников, сиротские дома, колледжи, профессиональные учебные заведения, университеты и не только в США, но и в Европе, Канаде, Латинской Америке, Индии и Персии [см.: 14. Р. 8—9]. Главная цель истории педагогики — учиться у всего мира, у практики и теории, из биографий и идей [см.: 14. Р. 9]. Крупнейший и влиятельнейший теоретик педагогики и деятель народного образования США конца XIX—начала XX в. У.Т. Гаррис назвал труды Барнарда «энциклопедией истории педагогики под замаскированным названием "Американский педагогический журнал"» [14. Р. 9].

В США традицию Барнарда продолжили многие историки, в числе которых Дж.Б. Мак-Мастеру, Полю Монро и Генри Адамсу принадлежит выдающееся место. Мак-Мастер проследил историю образования в своей стране (до Гражданской войны) на фоне и в связи с историей общественного мнения, одежды, досуга и развлечений, путешествий, денежного обращения, почты, издательского дела, периодики и иностранных влияний (в восьми объемистых томах) [см.: 15].

П. Монро — ведущий американский историк педагогики первой половины XX в. с мировым именем — существенно углубил подобные историко-социологические исследования своей двухтысячестраничной книгой "Создание американской общественной школьной системы" [16] и пятитомной "Педагогической энциклопедией" [см.: 17].

Генри Адамс в первом томе своей девятитомной истории США [см.: 18], воспроизведя социальную и интеллектуальную историю Америки до 1800 г., рассматривал образование как исторический процесс, в ходе которого люди "вырабатывают свою жизнь" (сравнить с программой Л.Н. Толстого).

Поэтому его интересовала не только школа, но и широкий круг влияний, с которыми согласуется или не согласуется деятельность школы и которые формируют ум и сердце, характер нации: литература, вкусы, естественные науки, обычаи и т.д. Он задает истории сложнейшие мировоззренческие вопросы, возникающие из рассогласования того, что *могло быть*, и того, что *было* на самом деле: "Могло ли новое общество, создавшееся в Америке, реализовать республиканские идеалы в искусствах и науках? Могло ли оно обеспечить интеллектуальные и моральные потребности человечества? Могло ли оно создать и поддержать в массе людей те умственные качества и умения, которые прежде были принадлежностью только людей науки? Могло ли оно увеличить число мозговых извилин у всех людей? Могло ли оно произвести предельное разнообразие высших достоинств людей и было ли оно совместимо с этим великим разнообразием? Для полного успеха ему недоставало ничего иного, кроме этого" [18. V. I. Р. 184].

Пессимистический, в целом отрицательный ответ Адамса на эти вопросы, особенно в его трактате по педагогике 1918 г. [см.: 19], нас здесь интересует в гораздо меньшей степени (как, впрочем, и его попытка пересмотреть предмет истории педагогики — это особая тема), чем сама постановка вопросов. Ибо последние существенно расширяли функции истории педагогики и увеличивали ее возможности, ее потенциал как общемировоззренческой научной дисциплины, без которой не может быть ни целостной философии истории, ни систематического взгляда на настоящее, ни обоснованного прогноза обозримого будущего.

Итак, еще до конца первой мировой войны историография педагогики создала проблемный остов этой научной дисциплины и наметила способы ее практического использования. История педагогики окончательно стала необходимой составной частью гражданской истории, истории культуры, философии и общественной мысли; одной из необходимых мировоззренческих предпосылок философии истории и футурологии, неотъемлемой составной частью педагогического образования.

III

Между двумя мировыми войнами кризисные явления привели к застою в истории педагогики, измельчанию, утилитарному вырождению ее функций, падению уровня и усилению реакционных тенденций. С конца же 50-х—начала 60-х гг. историки педагогики резко интенсифицируют историко-педагогические изыскания как раз с целью найти выход из принявшего катастрофические размеры кризиса, преодолеть отставание педагогической историографии от запросов народного образования и педагогической науки, от уровня развития социологии и других общественных дисциплин.

Во всех развитых странах начинается и нарастает движение глобальных критиков историографии предшествующих десятилетий за возвращение к исходным программам истории педагогики, за переоценку созданных на протяжении ее собственной истории ценностей.

Сказанное не означает, что с 1917—1918 гг. и до начала 60-х гг. на Западе в истории педагогики не было никакого поступательного движения или что последняя четверть века — время сплошных "успехов" педагогической историографии. Нет, на самом деле все обстоит сложнее и противоречивее. Только в интересах популярного изложения большого материала можно спрямить пройденный историей педагогики путь. Конечно, в борьбе реакционных и прогрессивных сил, отражавших в себе противоречивые интересы различных социальных групп, и в период между мировыми войнами продолжалось накопление историко-педагогического материала, без которого невозможен был бы тот "перерыв постепенности" в ее развитии, который происходит в последнюю четверть века. Но бесспорным остается факт, что до начала 60-х гг. в историографии педагогики *в целом* имелись тенденции, подготовившие идеологическую почву для различных типов фашистской истории педагогики, как и факт *застоя* в педагогической историографии.

Причины этих явлений следует искать в общеисторических процессах XX в.: усиление борьбы различных социальных слоев за умы и души молодого поколения, узкий утилитаризм, эмпиризм, позитивистски ограниченная "фактологичность" с целью обслужить только ближайшие, непосредственные нужды образовательной практики. Но накал противоречий и проблемы в воспитательно-образовательной системе сделали предельно ясными неэффективность или, по крайней мере, недостаточность прежней стратегии и тактики в программе разработки и развития историко-педагогических исследований.

Неизбежно начался период глобальной перестройки истории педагогики по всему фронту этой области знания, прежде всего — функций и практической направленности ожидаемых от нее результатов. Выяснилось, что наивный утилитаризм удаляет от подлинной "пользы", что сама эффективность, "отдача" истории требует трудных и далеких, казалось бы, путей научного поиска. Иными словами, стало ясным то, что уже было предельно ясным когда-то — *в начале исторического пути истории педагогики*.

В США, куда еще в межвоенный период переместился центр истории педагогики, осознание надвигающегося кризиса в этой области знания началось ранее, чем в других странах. Так, уже в 1947 г. автор фундаментального исследования "Культурная история педагогики: Переоценка наших педагогических традиций" Р.Ф. Баттс [см.: 20], в котором мировой историко-педагогический процесс изучался автором на весьма широком культурно-историческом фоне (основные типы социальной организации, основные общественные программы действия, политические институты, экономические и социальные институты, рабочее движение, религиозные учреждения: идеи, которыми жили люди, наука, философия, искусство; организация и управление учебно-воспитательными учреждениями), убеждал

историков педагогики и педагогов, искавших в прошлом утилитаристски понимаемой "пользы": "История педагогики не может быть полезной, не будучи строго научной" [21. Р. 315].

"Догматизм, поверхностность, повторяемость, отсутствие новизны, повторы уже известного из работы в работу, декламационная напыщенность литературы по истории педагогики объясняют, почему ее не читают и презирают", — констатировал в своей методологической работе по историко-педагогическим исследованиям (1949) У. Брикман [22. Р. III]. Этот крупнейший американский специалист в области педагогической библиографии и источниковедения, один из редакторов первого специального журнала по истории педагогики "Хистори оф адьюкейшн джорнал" (1949—1961), видел выход из кризиса в этой области знания в возвращении истории педагогики в лоно гражданской истории, в преодолении отрыва от общеисторической науки: "История педагогики — такая же отрасль истории, имеющая такое же отношение к своей науке-матери, как и история науки, и история музыки, и т.д." [22. Р. IV].

Поэтому Брикман пропагандировал среди историков педагогики труды по общей методологии исторического познания, по теории исторического процесса, по философии истории, по историографии как истории исторической науки и призывал к созданию вспомогательных историко-педагогических дисциплин: методики и техники исследования, источниковедения, историографии и т.д.

Однако Брикман опередил свое время: большая работа в указанных направлениях началась только с 60-х гг. А пока что слабость историко-педагогических изысканий как бы компенсировала другая отрасль общей педагогики на Западе — сравнительная педагогика, постоянно и систематически прибегавшая и к историческому анализу. Оказывая влияние на разработку образовательной политики правящими кругами, сравнительная педагогика развивалась как историческое и вместе с тем социологическое и практическое изучение изменений в образовательных учреждениях, в педагогической деятельности и педагогической мысли двух или более стран.

История педагогики и сравнительная педагогика непосредственно сблизилась в работах английского специалиста Р. Юлича (30-е—50-е гг.), посвященные изучению в исторической перспективе образовательных систем разных народов мира [см., напр.: 23]. Но подобного рода подход к анализу образовательных систем был по преимуществу описательным. Ему противостояла так называемая историко-гуманистическая школа, искавшая *объяснения* имманентных и перманентных сил, которые определяли собой школьную политику и практику. Лидер этой школы — немецко-английский исследователь К. Ханс (1888—1969) — стремился обнаружить общие причины происхождения и развития образовательных институтов: естественные, светские, религиозные и т.д. [см.: 24]. Он, как и Юлич, изучал традиции и тем сблизал сравнительную педагогика с историей педагогики, но заменить ее оказалось невозможным, поскольку сколько-нибудь основательные закономерности, даже и частного порядка, можно получить только в рамках целостной научной дисциплины.

Экспертные оценки и предвидения, к которым стремились исследователи в области сравнительно-исторической педагогики, не оправдали себя [см.: 25. Р. 17—21].

Зато под влиянием сравнительной педагогики в истории педагогики как области научных исследований и как академической дисциплины постепенно увеличивался удельный вес социолого-образовательных проблем, роли истории школы и просвещения в истории народов, проблем преемственности и влияний [см., напр.: 26]. Постепенно нарастали тенденции к обобщению передового опыта прошлого, к классификации идейного фонда исторического наследия [26. Р. 315—319]. Поэтому "скачок" в развитии истории педагогики, начавшийся в 60-е гг., не был явлением "бога из машины", а подспудно подготавливался в предшествовавшие ему десятилетия.

IV

Внешним образом "бум" в истории педагогики проявился в беспрецедентном росте педагогической историографии на Западе и в Японии [см.: 27; 28; 29], в создании

международных и национальных обществ историков педагогики [см.: 29. Р. 9—15], в основании новых периодических изданий — журналов, бюллетеней, альманахов, серий. В 1961 г. начал выходить международный журнал "Педагогика историка" (Гент, Бельгия), в США выпускаются три специальных историко-педагогических периодических издания, резко увеличилось число ежегодников и ежеквартальных изданий в ФРГ, Франции и др. странах [см.: 30, 31].

Как никогда, усилился интерес к истории и методологии истории педагогики [см.: 21; 32—37], с момента выхода в свет в 1960 г. книги французского историка Ф. Арье "Ребенок и семейная жизнь при старом режиме" [см.: 38] быстро развивается совершенно новая область историко-педагогических исследований — история детства [см.: 39—45]. Несоизмеримо со всей предыдущей историей истории педагогики возросло число источниковедческих публикаций, сборников и серий сборников самых разных документов и материалов [см. их обзоры в 41 и 46].

Но все это лишь внешние проявления изменений в педагогической историографии последней четверти века. Перестроились функции историко-педагогического познания, трансформировался его научный и практический потенциал.

Эти изменения произошли на Западе непосредственным образом потому, что в "послеспутниковую" эпоху, как ее называют западные педагоги [см.: 36. S. 283], в условиях резко обострившегося кризиса образовательных систем понадобилась существенно большая, чем прежде, *предсказательная сила педагогической теории*. А ее возрастание в принципе невозможно без укрепления исторического научного базиса. История педагогики стала жизненно нужна для более точных прогнозов, для определения надежных перспектив современной и будущей социальной политики и не только в области школы, но всего формирования личности.

Школа ("формальное образование") доказала свою несостоятельность в своих потугах быть сильнее влияния среды; институционализированные формы воспитания не достигали ожидаемых целей. Стало очевидным, что целенаправленное воздействие на личность в ходе ее формирования неэффективно без строго определенного согласования его со всем ходом стихийного становления личности. Для коррекции воспитания как целенаправленной деятельности общества неотложно понадобились знания об общем процессе социализации и о действительном месте в нем формального образования и воспитания.

Ни этнография, в рамках которой и прежде изучались целостные процессы социализации, ни сравнительная педагогика, дающая знания о результатах социализирующих процессов, ни педагогическая философия и теория, оторванные от их исторической подоплеки, не давали и не могли дать точного знания о законах и тенденциях в становлении главных типов личности.

В 20-е—50-е гг. главной функцией истории педагогики была подготовка учителей и "доказательство" превосходства школы XX в. над всякой предшествующей. История педагогики стала необходимым атрибутом посвящения в педагогическую профессию, а научные исследования в этой области больше обслуживали нужды педагогического образования, чем решали собственно исследовательские познавательные задачи. Этот процесс был связан с повышением социального престижа учительской профессии, ставшей одной из наиболее массовых.

Историю педагогики сразу после первой мировой войны разрабатывали почти исключительно только профессора педагогики, учителя будущих учителей. Готовя молодежь к работе в школе и будучи сами работниками высшей школы, они и изучали по преимуществу формальное официальное образование. Прошлое в их представлении было просто уменьшенным в масштабе настоящим, от настоящего оно отличалось почти только количественно. В результате история педагогики становилась все более поверхностной, "самообслуживающейся", замкнутой на самой себе; она искусственно изолировалась от общей историографии, поскольку профессора педагогики не знали и не понимали ни истории как таковой, ни реальной воспитательной практики. Но чем примитивнее становилась

история педагогики, тем менее она привлекала к себе профессиональных историков и социологов, имевших достаточно широкий взгляд на происхождение, эволюцию и тенденции развития общества.

История школы и педагогической мысли рассматривалась в отрыве от общего потока социального формирования личности. "Это было непониманием прошлого. Оно вело к неуравновешенному, искромсанному, частичному и одностороннему воспроизведению прошлого как дискретного, разорванного процесса" [33. Р. 13].

В 1961 г. группа американских историков-педагогов, назвавших себя "новыми историками педагогики", объявили свою программу развития историко-педагогической науки: У. Смит, Б. Бейлин, Л.А. Кремин. Нужен ответ на вопрос, какова роль формального образования в истории, "ведь история образования может быть понята только как неотъемлемая часть истории человечества" [38. Р. 4]. "Признание и понимание пройденного пути — единственная возможность для прогресса" [21. Р. 298]. Функциями истории педагогики провозглашались восстановление забытых звеньев в цепи поколений, открытие новых важных страниц культурного прошлого, эволюция педагогического знания, как практического, так и теоретического [см.: 21. Р. 330]. Расширялся адрес исследований в этой области — реформаторы образования, родители, воспитатели всех видов и типов, библиотекарки, издатели и т.д.

На первый план выступила предсказательная функция истории: "Понимание современности в свете приведших к ней тенденций дает возможность с известной степенью точности предсказать вероятность будущего и на основе этого избирать альтернативы, приводящие к совершенствованию практики" [37. Р. 85]. Историки педагогики стали непременными участниками комитетов по разработке новых реформ воспитания и образования, по подготовке рекомендаций для родителей и всех вовлеченных в воспитательную работу с людьми самого разного возраста.

Вот почему история педагогики становилась синонимом истории социализации. "Она стала изучать предпосылки и следствия воспитания, обучения и образования в их конкретном социальном контексте и в составе социальной системы. При этом историко-педагогическое исследование стремится сделать понятным историческое происхождение этих предпосылок и следствий, дать социально-историческую перспективу при анализе процесса социализации... Тем самым вносится существенный вклад в объяснение социальных функций, целей и норм воспитательного действия и его институциональных связей и возможностей" [34. S. 283, 284].

Ясно, что происшедшие изменения в целях и функциях исторического исследования происходили параллельно и были тесно связаны с трансформацией целей самого педагогического знания. Педагогическая теория все более становилась теорией "социальной деятельности", т.е. всей воспитательной деятельности всего общества в составе всех его социальных слоев, понимаемых, разумеется, в классовом смысле. Категория "социальной деятельности" задавала истории педагогики новое проблемное поле — истории воспитательной деятельности общества, понимаемой чрезвычайно широко, в социально-историческом смысле, как "педагогическая акция" [47. Р. 69—107]. Историческая функция — быть средством эмпирического и теоретического широкого социального исследования. Главным вопросом истории педагогики стало не то, как считали, как можно и должно воспитывать человека, и не то, как человека воспитывали, а то, как при данных конкретных исторических условиях и обстоятельствах и при определенном, имеющем место в данных исторических ситуациях целеполагании формировался определенный тип личности — иногда благодаря, иногда вопреки целенаправленному воспитанию, а чаще всего — в результате сочетаний действия формального и неформального воспитания и образования.

Поэтому история педагогики была призвана ответить на вопросы, почему эти, а не другие изменения происходили в образе жизни и типе личности, каким фактическим нормам в политическом, нравственном и ином общественном поведении, принятым в данном социуме

в данную эпоху, следовало воспитание и как было связано с ними, какие формы отчуждения порождали это воспитание и вытекали из него как его следствие и т.д. "История педагогики изучает фактические связи и структуру процесса социализации, принимая во внимание социальное назначение человека" [54. Р. 285].

В 60-е гг. и в первой половине 70-х гг. история педагогики была нацелена на реконструкцию исторического субъекта, или субъекта истории, с учетом его обозримого будущего. Поэтому в ней уделялось небывало большое внимание изучению в критическом свете истории самосознания и социальной функции педагогики [см.: 48; 49], самосознания воспитателей [см.: 50]. Она изучала фактические — материальные и идеальные — предпосылки и условия генезиса и развития основных типов личности данной эпохи (сравнить с программами построения истории педагогики XIX—начала XX в. в разд. I настоящей статьи).

В соответствии с указанными функциями педагогической историографии находился и предмет истории педагогики — механизм превращения новорожденного во взрослого человека в данной социальной и политической, культурной и психологической обстановке, а также истории молодого поколения в целом как части исторического процесса, части политических и социальных изменений в данном обществе, изменений всего общества, как составной части и притом чрезвычайно важной составной части общественной структуры.

История педагогики стремится найти более эффективные средства воздействия на молодежь, от которой в 60-е гг. правящим кругам довелось много натерпеться, которую с трудом и недостаточно удается утихомирить. Бунтующая, неподвластная и взрывоопасная молодежь не только вызывает к разработке новых средств ее укрощения, но и сама врывается в область истории педагогики — в составе "новых левых" — как и во все остальные области культурно-политической жизни. Леворадикальное движение в американской и французской истории педагогики 60-х гг. неразрывно связано с общим культурно-политическим движением "новых левых".

Международное политическое значение и осязаемый вес в общественных науках, в частности и в истории педагогики, "новые левые" получили во второй половине 60-х гг. на гребне общедемократического движения, активнейшее участие в котором принимала студенческая молодежь. Это было широкое движение, в частности за реформу образования, за университетскую реформу, за гражданские права [см.: 51]. Оно несло с собой антибуржуазные и антииндивидуалистические унастроения как реакцию на так называемое общество потребления.

"Новые левые" произвели пересмотр функций школы, образования, истории педагогики. Кларене Карнер, Джоэл Спринг, М. Катц, Пауль Вайоулас потребовали от истории педагогики участия в "социальном действии", т.е. в анархистски понимаемой революции. Враждебность к буржуазным образовательным институтам и их истории они доводили до нигилистического отрицания культуры как таковой. Результат, к которому приходил самый влиятельный американский "социал-реконструктивист" Михаил Катц, ограничивался утверждением, что "в американском формальном образовании главным фактором всегда были и остаются консерватизм, расизм и бюрократизм" [52. Р. 3; см. так же: его же — 53]. Выдвижение на первый план социально-философских и социологических концепций у "социал-реконструктивистов" было отмечено далеко идущими вульгарно-социологическими устремлениями, редуцированием специфики педагогики к социально-экономической и политической реальности [см.: 54. Р. 33]. Образование, культура, школа для "новых левых" — инструмент манипулирования массовым сознанием со стороны технократического общества [см.: 55]. От истории педагогики требовалось "разоблачение" буржуазного образования и педагогической мысли как "агентов эксплуатации".

Так, весьма влиятельные французские историки и социологи Пьер Бурдьё и Ж.-К. Пассерон рассматривали в своих фундаментальных исследованиях [см.: 47; 56; 57] "педагогическую акцию" общества как одно из важнейших средств поддержания правящими классами своей системы власти.

Сильной стороной историков "социал-реконструкционистской" ориентации нельзя не признать глубоко фундированной критики современных образовательных институтов, как, впрочем, и всей системы воспитания. "Педагогическая акция", т.е. социальное формирование личности в целом, изучается ими с точки зрения механизма внедрения, произвольного, насильственного внедрения в повседневную жизнь общества той самой культуры, которая, как это ими блестяще показано на материале истории Франции и США, основана на власти данного исторического типа. Но эти авторы все же преувеличивают роль воспроизводства культуры (в ходе социализации) в воспроизводство всей социальной системы.

С середины 70-х гг. влияние "новых левых" упало в западной историографии, но разработанные ими социологические методики исследования педагогического прошлого не пропали даром. Их целиком учло новое направление в педагогической историографии, продолжающее развиваться на Западе и в наши дни, — "социологическая история педагогики". По существу, это течение отличается от "новых историков педагогики" и от "новых левых" только своей "умеренностью" как в критике предшествовавшей истории педагогики, так и в выводах, в обобщениях. Это типично либеральная, охранительно-реформаторская история педагогики, вернувшаяся на более высоком техническом уровне исследования к программам развития этой области знания, которые были разработаны еще на "заре" истории педагогики [см.: 21; 29; 58; 59].

Ее главным требованием остается служить не консервации, но совершенствованию существующей системы воспитания и образования. "Неправильно априорно осуждать существующее, необходимо объяснить нашим современникам нашу эпоху. А поэтому необходимы исторические суждения, разномасштабные, уравновешенные, обоснованные. Необходимы образцы точности, достоверности и изящества", — призывает один из ведущих представителей современной американской "социологической истории педагогики" С. Коуин. Для этого историки педагогики стремятся сделать свою область знания более "теоретической", привлекают широкие социологические и историко-философские гипотезы, предельно расширяют круг источников (обрабатываемых с помощью вычислительной техники).

Для более полного раскрытия потенциала истории педагогики на первый план в 70—80-е гг. выдвигаются ее методологические, теоретические и прогностические функции. Подчеркивается, что воспитательно-образовательные ее функции — как академической дисциплины в составе педагогического образования — целиком зависят от степени реализации исследовательских функций, разработки методологических, прогностических и теоретических проблем на последовательно исторической основе.

История педагогики как область исследований, равно как и область образования, заняла выдающееся место в современной научной дискуссии о путях и способах совершенствования воспитательной работы.

Литература

1. Fox J. T. The pedagogical theory of Giambattista Vico: In appreciation of an international symposium. — Educational theory, v. 20, 1970, p. 292—303.
2. Ruchkopf Fr. E. Geschichte des Schul — u. Erziehungs—Wesens in Deutschland von der Einführung des Christenthums bis auf die neuesten Zeiten. Bremen, 1794.
3. Monroe P. History of education. In: A cyclopedia of education / Ed. by P. Monroe V. II. L., 1912.
4. Rosenkranz J. K. F. Paedagogik als System. Königsberg, 1848.
5. Thaulow G. Pädagogik als eine philosophische Wissenschaft. B., 1845
6. Thaulow G. Hegel's Ansichten über Erziehung u. Unterricht, in drei Theilen. — Kiel, 1853—1854.
7. Шмидт К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов / Пер. с нем. Т. 1—4. 3-е изд. М., 1879—1881.
8. Вейкман В.А. Л. Н. Толстой о задачах педагогики как науки // Советская педагогика.

1953. С. 78—90.

9. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. М., 1936. Т. 8.
10. Compayre G. Histoire de la pédagogie. — 22^{eme} ed. — P., 1911.
11. Compayre G. Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle. Т. 1—2. P., 1879.
12. Durkheim E. The evolution of educational thought: Lectures on the formation a. development of secondary education in France / Tr. by Peter Collins. L., 1977.
13. Леклерк М. Воспитание и общество в Англии / Пер. с англ. СПб, 1899.
14. Cremin L. A. The wonderful world of Elwood Patterson Cubberley: An essay on the historiography of American education. N.Y., 1965.
15. McMaster J. B. A history of the people of the United States, from the Revolution to the Civil war, V. 1—8. N.Y., 1883—1913.
16. Monroe P. Founding of the American public school system. — 2nd ed. — N.Y., 1940.
17. Monroe P. (ed.). A cyclopedia of education. V. I—V. L., 1912.
18. Adams H. History of the United States of America during the administration of Jefferson and Madison. V. 1—9. N.Y., 1889—1891.
19. Adams H. The education. Boston, 1918.
20. Butts R. Fr. A cultural history of education: Reassessing our educational traditions. N.Y.; L., 1947
21. Cohen S. The history of the history of american education, 1900—1976: The uses of the past. — Harvard educational review, V. 46, no. 3, a special issue: Education and history, p. 298—330.
22. Brickman W. W. Guide to research in educational history. N.Y., 1949.
23. Ulich R. The education of nations: A comparison in historical perspective. Cambrige, 1961.
24. Hans K. Comparative education. 2nd ed. L., 1958.
25. Jackson R. Comparative education. — In: A dictionary of education / Ed. by P. J. Hills. L., 1982, p. 17—21.
26. Boyd W. The history of Western education. — 10th ed. L., 1972.
27. Cordasso F., Brickman W.W. A bibliography of American educational history. N.Y., 1975.
28. Die historische Pädagogik in Europa u. den USA / Hrsg. von Manfred Heinemann. Stuttgart, 1979.
29. De Vroede M. Tendances actuelles en histoire de l'éducation. — Full informatiu..., 1980, W. 2, p. 7—23.
30. Histoire de l'éducation. P., 1981, №10.
31. Quellenkude der deutschen Geschichte. B. 2. Ifg. 17, Abschnitt 44: Bildung und Erziehung / Hrsg. von H. Heimpel und H. Geuss — 10.Aufl. Stuttgart, 1970.
32. Grootgoff H.—H. Historische Pädagogik. In: Pädagogik / Hrsg. von H.—H. Grootgoff. — Fr./M., 1964, S. 119—129.
33. Bailyn B. Education in the forming of American society: Needs and opportunities for study. Chapel Hill (Colorado), 1960.
34. Nicolin F. Geschichte der Erziehung. — In: Handbuch pädagogischen Grundbegriffe / Hrsg. von J. Speck u. G. Wehle. Bd. 1. München, 1970, S. 493—516.
35. Holms B. The contribution of history to a science of education. — In: History a. education / Ed. by P. Nash. N.Y., 1970, p. 308—331.
36. Herrmann U. Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft. — In: Wörterbuch der Erziehung / Hrsg. von Christof Wulf. — 5 Aufl. München, Zürich, 1980, S. 283 bis 289.
37. Best J. W. Research of education. Englewood Cliffs (N.Y.), 1959.
38. Aries Ph. L'enfant et la vie familial sous l'Ancien Régime. P., 1960.
39. Hornstain W. Vom "jungen Herrn" zum "hoffnungsvollen Jüngling". — Heidelberg, 1965.
40. Pinchbecker J.; Hewitt M. Children in English society. V. 1—2. L., 1969.
41. Children a. youth in America: A documentary history. V. 1—2. Cambridge (Mass.), 1970—

1972.

42. *Shurper H.* Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen, 1967.

43. *Flitner A.*; *Hornstein W.* Kindheit u. Jugendalter in geschichtlicher Betrachtung. *Zeitschr. für Pädagogik*, 1964, №10, S. 311—359.

44. *Grun Max v. d.* Wie war es eigentlich?: Kindheit u. Jugend im dritten Welt. — 4. Aufl. Darmstadt, 1983.

45. *Pollock L.A.* *Forgotten children: Parent-child relations from 1500 to 1900.* Cambridge, 1983.

46. *Moog W.* Geschichte der Pädagogik. 2. Bd. — 8 Aufl. Ratingen, 1965.

47. *Bourdieu P.*; *Passeron J. Ch.* Reproduction in education, society a. culture / Tr. from the French. L., 1977.

48. *Roessler W.* Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart, 1961.

49. *Evetts J.* Sociology of educational ideas. L., 1973.

50. *Hunt D.* Parents a. children in history. N.Y., 1970.

51. *Katz M. B.* School reform: Past and present. Boston, 1971.

52. *Katz M. B.* Class, bureaucracy, and schools. Expand. ed. N.Y., 1975.

53. *Goldmann L.* La création culturelle dans la société moderne. P., 1971.

54. *Bourdieu P.* The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In: Contemporary research in the sociology of education / Ed. by J. Eggleston. L., 1966.

55. *Bourdieu P.*, *Bottanski L.* Changes in social structure and changes in the demand for education. In: Contemporary Europe / Ed. by S. Giner and V. Scotford. L., 1978.

56. Sociology, history and education: A reader / Ed. by P. W. Musgrave. L., 1970.

57. *Lakebrink J. M.* The potential of historical research for educational questions. *Educational studies: A J. in the foundations of education*, v. 13, 1982, № 2, p. 164—171.

58. *Sungaila H.* The history of education and the study of educational administration. *J. of educational administration a. history*, v. 14, 1982, no. 1, h. 62—65.

59. *Gunther K.-H.* Zu den Aufgaben der Geschichte der Erziehung. In: *Jahrbuch für Erziehungs- u. Schulgeschichte* / Hrsg. von der Kommission für deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte. Jg. 11: 1971. B., 1972. S. 3—26.

История учит? Учит, ещё как учит!

Это сделал ясным Айзек Азимов. Убеждение, будто все самое ценное в науке сосредоточено на ее переднем крае, а то, что осталось позади, отжило свой век, иллюзорно. Разве юная зелень, каждый год покрывающая дерево, — это и есть дерево? Сама по себе эта зелень — не более чем яркий и привлекающий взоры наряд. Ствол, ветви — вот что придает дереву подлинное величие, оправдывая существование листьев.

Научные открытия, даже самые потрясающие, самые революционные, никогда не возникают на пустом месте. "Если я видел дальше, — сказал Ньютон, — то потому, что стоял на плечах гигантов". Изучение прошлого не только не отрицает научного новаторства, но, напротив, позволяет по-настоящему его оценить. Постепенно раскрывающийся бутон, каким мы видим его благодаря растянутой во времени съемке, — зрелище куда более волнующее, чем фотография уже распустившегося цветка.

Преувеличенный интерес к зоне роста грозит умертвить самое лучшее в науке, ее душу, потому что подлинный прогресс знания вовсе не ограничен этой зоной. Тому, кто не видит ничего, кроме ростовой зоны, наука начинает казаться откровением, которому не предшествовала никакая подготовительная работа. Это Афина, вышедшая из головы Зевса уже взрослой, в полном вооружении; едва успев сделать первый вдох, она потрясает воздух своим воинственным кличем. Кто осмелится что-нибудь добавить к такой науке? А что если какая-то часть этого блестящего сооружения окажется негодной? Превосходство последних достижений обманчиво, и, когда они рушатся, спрашиваешь себя, как можно было увлечься этой мишурой.

Но добавьте еще одно измерение — пространственную глубину! Научитесь видеть за ореолом листы ветки, те самые ветки, которые соединяют ее со стволом, уходящим в почву. И перед вами предстанет древо науки, вы увидите нечто вечно живое, в одно и то же время изменчивое и постоянное. А не просто растущий край, эфемерный покров листы, обреченный на смерть, если вдруг ударят заморозки.

История научных и идейных споров, мировых, эпохальных дискуссий как история коллективного поиска истины учит интеллектуальной свободе. Она учит желать и применять к делу критику со стороны, равно как и самокритику. Такая история в силах помочь искоренять лживость в человеке, порочную склонность не быть, а казаться. Чтобы не обманываться, надобно научиться не обманывать, не скрывать от себя и других сомнений в наших тезисах и аргументах. Смелость в области мысли нужна не меньше, чем солдату в ратном деле, а честность — не меньше, чем в медицинской диагностике (самой являющейся особой сферой мысли).

Своим методологическим достоинством история наук обязана тому обстоятельству, что она задействовала тему, проникшую в философию в XVIII в. окольным до известной степени путем. В то время перед рациональной мыслью впервые был поставлен вопрос не только о природе науки, ее основаниях, полномочиях и правах, но и вопрос о ее истории, о ее ближайшем прошлом и об условиях ее осуществления, вопрос о ее положении в настоящем.

Поначалу вопрос этот был услышан как сравнительно второстепенное вопрошание: философию здесь расспрашивали о форме, в которую она может облачаться в тот или иной момент в истории и о последствиях, которые из этого могут проистекать. Вскоре, однако, обнаружилось, что ответ, который давали на этот вопрос, содержал в себе риск выйти далеко за эти границы. "Просвещение" предстало в такой момент истории, когда философия обнаружила возможность конституировать себя в качестве образца, определяющего эпоху, а сама эпоха оказалась формой осуществления этой философии. Стало возможным прочтение философии одновременно и внутри рамок всеобщей истории и как принципа расшифровки последовательности исторических событий. С этих пор вопрос о "настоящем моменте" становится для философии вопрошанием, с которым она уже больше не может расстаться.

История познания стала важнейшей проблемой философии.

Вот уже в течение полутора столетий история наук с очевидностью выступает в качестве ставки в философской игре. И пусть работы таких авторов, как Койре, Башляр, Кавайе или Кангилем, отсылают нас к хронологически определенным областям истории наук. Работы эти выступили все же в качестве очагов важных собственно философских разработок в той мере, в которой они высвечивали различные грани этого сущностно значимого для современной философии вопроса о Просвещении.

В истории наук речь, собственно, идет о глубинном изучении того разума, структурная автономия которого несет с собой историю всевозможных догматизмов и деспотизмов.

В центр того, что волнует философскую мысль сегодня, вопрос о Просвещении был вновь поставлен благодаря многочисленным процессам, которыми была ознаменована вторая половина XX в.

Первый из них связан с той ролью, которую приобрела научная и техническая рациональность в развитии производительных сил и в игре политических решений.

Второй — это собственно история "революции", носителем чаяний о которой и выступил с конца XVIII в. рационализм. Теперь мы вправе спросить о его участии в последствиях установления деспотизма, среди которых эти чаяния затерялись.

Наконец, третий — это то движение, в русле которого — на Западе и у Запада — стали спрашивать о том, что дает право его культуре, науке, социальной организации и, в конечном счете, самой его рациональности претендовать на универсальную значимость. Не есть ли это только иллюзия, обусловленная его господствующим положением и его политической гегемонией?

Два века спустя после своего появления вопрос о Просвещении возвращается одновременно как способ своих нынешних возможностей и доступных свобод. Но также и

как способ спросить себя самого о своих собственных границах и полномочиях. Разум — это и опасность деспотизма, и единственная возможность избавления от него.

Не будем поэтому удивляться, что история наук, особенно в той своеобразной форме, которую придал ей Жорж Кангилем, заняла в современных дискуссиях о судьбах человека и человечества центральное место.

Рассмотрим еще кое-что из того, чему учит история науки.

Во-первых, если наука не откровение, а произведение человеческого ума, ее можно развивать и дальше. Будучи ограниченной, а не абсолютной, научная истина заключает в себе возможности дальнейшего усовершенствования. До тех пор пока этого не поймут, всякое научное исследование будет лишено смысла.

Во-вторых, история науки помогает усвоить некоторые немаловажные истины о природе ученого как определенного человеческого типа.

Как и все люди, ученые имеют великое и неоспоримое право иногда ошибаться, право в некоторых случаях совершать грубые промахи, наконец, право на грандиозные заблуждения. Что гораздо печальнее, они способны подчас с козлиным упрямством упорствовать в своих ошибках. И раз это так, значит, сама наука может в том или другом отношении оказаться ложной.

Лишь зарубив себе на носу, что никакая ученость не застрахована от ошибок, научный деятель обезопасит себя от разочарований. Когда какая-нибудь теория терпит провал, из этого не следует, что больше не во что верить, не на что надеяться, нечему бескорыстно радоваться. Для того, кто привык к крушению гипотез, кто научился находить им замену в виде новых, более убедительных обобщений, провалившаяся теория — не серый пепел дискредитированного настоящего, а предвестник нового и более оптимистичного будущего.

И, в-третьих, следя за эволюцией научных идей, мы сами приобщаемся к азарту и упоению великой битвы с непознанным. Просчеты и промахи, мнимые откровения, игра в прятки с истиной, которую, оказывается, чуть не открыли еще сто лет назад, дутые авторитеты, развенчанные пророки, скрытые допущения и догадки, преподносимые в качестве безупречных доказательств, — все это делает борьбу рискованной, исход — неопределенным. Зато насколько дороже становится для нас выигрыш, итог многотрудной истории науки, чем если бы мы просто пришли и сняли сливки ее сегодняшних достижений.

Что значит для учащихся постигать лишь находящееся на так называемом переднем крае науки — ее последние достижения, ее "основы"? Это значит не составить себе ни малейшего представления о стволе и ветвях науки, а только о покрывающей ее листве. Это — поверхностное, обманчивое, обманывающее знание.

Учит по-настоящему только история прозрений, проблем, достижений и провалов, поисков и заблуждений, надежд и разочарований. Глубокое уважение к людям, к прошлому, к культурным традициям и национальному наследию дает человеку история искусств, наук, ремесел, теории. В ходе постижения этой истории знания о законах мира и познания предстают перед нами как бы в замедленной киносъемке и раскрывают драму людей и идей, обогащающую причины великих успехов и великих поражений человечества, когда оно отвоевывает тайн у незнаемого, у непознанного.

Только исторический подход к науке позволяет выяснить, что же мы знаем достоверно. И только исторический подход дает возможность точно указать, чего же мы не знаем из необходимого для нас сегодня или знаем несовершенным образом, приблизительно, неточно, плохо.

Это подведение итогов накопленного знания дает исторически обоснованную базу для предвидения.

Мы можем и обязаны заглянуть в будущее, только зная тенденции развития. Настоящее и будущее проблем проясняются только при условии изучения их рождения, развития, воскресения, т. е. их исторической судьбы. Только история наук исследует возникновение и ход развития, процессы и законы развития знания. Она показывает, по каким механизмам происходит приращение нового — законы преемственности и новаторства, разрушения

культурных достижений и варварства, прогресса, застоя и регресса.

История учит, но тех, кто желает и умеет у нее учиться. С культурно-содержательной точки зрения образование, воспитание представляет собой особый вид духовной рекапитуляции, как ее понимали Лессинг и Гёте, утверждавшие, что, двигаясь по тому же самому пути, по которому человечество достигает совершенства, через эпохи мировой культуры должен пройти каждый человек. Содержание образования должно носить по преимуществу исторический характер.

В наше время образование невозможно без истории познания, культуры, просвещения. Ибо философская рефлексия нашей эпохи с неотразимой и могущественной силой влияет на ход исторических событий, а никакая философия сегодня немыслима вне эпистемологической рефлексии природы, судеб и прогнозов познания. Природа познания и природа просвещения, неразрывно сопряженные друг с другом, прочно стали ныне в центр вопросов о настоящем и будущем отдельных стран и всего человеческого сообщества. Сегодняшнему человеку, чтобы дорасти до современности, приходится глубочайшим образом усваивать историю познания.

Для практики воспитания и обучения особенно важна тема о свободе и деспотизме, в наше время пронизывающая собой историю познания и философию этой истории. Слишком очевидна параллель между инерцией и давлением в сфере познания, с одной стороны, и социально-политическим насилием над людьми — с другой.

О педагогике Демокрита

В целостном виде сочинения Демокрита (ок. 470 или 460 – 371 до Р. Х.) по психологии, теории музыки, поэтике, этике, физиологии, медицине, математике и физике утеряны в III – IV в. по Р. Х. В сохранившихся фрагментах (рус. пер., Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности, [М.], 1935; Лурье С. Я. Демокрит: Тексты, перевод, исследования. Л., 1970) воспитательная проблематика переплетена с антрополого-космогонической, теоретико-познавательной, философско-исторической, этической и эстетической.

Не просто уделяя серьезное внимание вопросам воспитания, Демокрит приписывал им такую великую силу, что сравнивал с могуществом Природы.

Гениально предвосхищая идею ноосферы Вернадского и Шардена, Демокрит отождествлял человека со всемирно-космической субстанцией, провозглашал его микрокосмом, т. е. малым миром, повторяющим в менее совершенном виде образ Космоса. Эта посылка сыграла эвристическую роль в истории педагогики, подарив ей объяснительный принцип для понимания человеческого онто- и филогенеза как природосообразного и закономерного процесса.

С оптимистическим взглядом Демокрита (которого недаром прозвали современники "смеющимся философом") на исторический процесс согласовалась аксиома о воспитуемости человека. Коль скоро существует искусность и мудрость, они достижимы в результате обучения, которое, стало быть, и возможно, и необходимо.

Хорошими люди становятся по преимуществу благодаря упражнению. Отсюда – значимость тренировки в умелости и добродетели, активности, действия, практикования умений и совершенств. Отмечая роль природных дарований, Демокрит доминирующую роль в выковывании характера и оттачивании ума у человека приписывают обучению и влиянию среды общения (см. фраг. 242).

Хорошее воспитание способно менять к лучшему, а дурное – к худшему природное состояние души, преобразуя которое, воспитание создает "вторую природу человека" (фраг. 552, 554, 615, 619). Идея "второй природы" как продукта воспитания имела долгую продуктивную историю, пройдя путь до Мильтона, пиетистов, Розенкранца и Таулова.

Демокрит раскрыл колоссальную, определяющую роль раннего воспитания: последствия

его сказываются и в старости, от него зависит почти всё умственное развитие личности. Воспитание малых детей поэтому есть ответственное и "рискованное" дело. Но оно еще и очень сложное и требующее большого труда и заботы (фрг. 624). Как можно раньше следует предоставить детям самостоятельность, чтобы они научились сами правильно строить свою жизнь (фрг. 279).

Демокрит подарил нам идею познания как достижения достоверности благодаря работе разума по отличению субъективных и относительных мнений, основанных на данных чувствований, от истины. Отсюда – идеал мудрости как постижения глубинных сущностей в явлениях, сущностей, лежащих "на дне морском" (фрг. 64, 435, 436).

Различая знание по истине от знания по мнению, Демокрит отрицал познавательную ценность мнений. Отыскивать объективные причины, которые у Демокрита законосообразны и необходимы, аподиктичны, можно только переходя от мнения к знанию на основе тщательного исследования фактов. Демокрит разработал методы этого исследования – канонику, логическое учение, включающее в себя анализ и синтез, индукцию и дедукцию, аналогию и диссоциацию (ибо понятие есть целое, определяемое по составным частям).

Поскольку ощущение, практика и разум равно необходимы для познания, воспитанию (оттачиванию в ходе тренировки и практикования) подлежат три великие способности: чувствовать, действовать, думать. Еще человеку совершенному вменяется в обязанность и хорошо говорить.

Воспитание к добру (нравственное) и красоте (эстетическое) нерасторжимы с воспитанием ума, ибо эвдемония (счастье) как средство и цель эвтюмии (правильной жизни) зависит от умонастроения, от правильного понимания личного интереса. Но достоинство и справедливость "этичнее" счастья: делу справедливости и добродетели содействует тот, кто в наибольшей степени чтит достоинство.

Поэтому наихудшее, чему может научиться молодежь – это легкомыслию (фрг. 550). Вель самоуверенность и самомнение как виды глупости делают воспитание совершенно невозможным. Школа собственного горького опыта – несчастий, обходится людям очень дорого, но глупцы не желают учиться в другой (фрг. 85, 86, 177).

Выдвинув идею этоса как устойчивого нравственного характера (фрг. 57, 192), Демокрит наполнил его содержанием, в котором внешнее слилось с внутренним, эгоистическое с общественным, нравственное с прекрасным. Прекрасно умеренное, уравновешенное, равномерное. Всё это воплощается в *метропатии* – необходимости и достаточности душевного покоя, смягченности страстей как нормы поведения в политической (общественной) и личной жизни, в *автаркии* – самодостаточности духа, следующего природе, и в *атараксии* – свободе от суетливости, страха смерти, предрассудков, в господстве разума над страстями.

Счастье человека – в нем самом: в умеренности, внутренней гармонии.

Всему этому приходится учиться и учить, ибо добродетель и совершенство (доблесть) тождественны не только нравственным качествам личности, но и техническому умению, искусности, ловкости в выполнении действий.

И стыд рождает только обучение наукам и искусствам – отвращение к пороку, к дурному, безобразному. Стыд укрепляется добродетелью, а добродетель есть не что иное, как сознательное исполнение долга. Сознательное – значит по здравому размышлению, а не из страха и не из влечения страстей (фрг. 515, 615, 616).

Учиться надо также избегать зла и способам, средствам избегать зла. Они содержатся в добре как источнике умений (фрг. 301).

Совершенство личности предполагает воспитание мужества и бесстрашия. Страх – причина иллюзий.

Никакие цели хорошего воспитания недостижимы без приучения детей к труду. Приятности, привлекательности труда для детей способствует достижение ими доступной, хотя и не легкой, цели труда – успеха в труде. Упорные неудачи любой труд делают тягостным и мучительным (фрг. 243).

Демокрит сильно повлиял на педагогические учения Аристотеля, Плутарха, Коменского.
См.: *Маковельский А. О.* Демокрит. Баку, 1926.

О педагогике Сократа

Учитель мудрости и искусства жизни, Сократ (470/469 – 399 до Р. Х.) изобрел лучший из известных до сего дня способов развивающего обучения (он же – и наитруднейший), майэвтику (буквально-- повивальное искусство). Это метод подведения учащегося к истине, которую он открывает сам, отвечая на искусно задаваемые учителем вопросы и проводя исследование приводимых учителем примеров.

Сократ-учитель сравнивал себя с оводом, побуждающим сонного к бдению, пробуждающим мысль. Овод-Сократ "кусал" уверенного в своем знании человека, маскируясь под наивного невежду (сократовская ирония), обнаруживая противоречия в представлениях, понятиях и рассуждениях собеседника-ученика. Иначе этот первоначальный этап обучения называется еще "ударом ската". Его цель – подвести обучаемого к осознанию неясности, неточности, недостаточности его мнений. На расчищенном от путанных и даже невежественных мыслей месте Сократ начинал вместе с учеником возводить здание достоверного, проверенного на оселке противоречий знания, построенного на фундаменте теоретического объяснения и доказательства.

Ведение (агогика) учеников от привычно непонятного и только кажущегося понятным, от мнения, к собственно научному знанию, к убеждениям вооружает учеников методом исследования, логических рассуждений, доказательств. Учитель тем самым пробуждает способность молодых людей к размышлению, к открытиям, к интеллектуальной свободе, к творчеству.

Заботясь об оригинальности своих собеседников-учеников, Сократ даже не пытался сделать их похожими на себя самого. Сократ вызывал к жизни вдохновение учащихся, ведя их от одного трудного (!) успеха к другому. Он был одновременно чутким и тактичным, суровыми правдивым, справедливым и требовательным.

"Сократ, собственно, не учил истине, которую его ученики обрели от него, – человек из глубины собственной души должен черпать, созерцая и размышляя, все то, что будет для него действительным и истинным в жизни, а затем доказывать доказывать это на деле" (Гегель).

Сократическая беседа (или "сократовский диалектический разговор") как метод обучения получила название эвристической. Ее современной модификацией являются приемы проблемного обучения.

Развивающая сила этого метода в том, что он приобщает молодых людей к диалогу с другими людьми и с собой (внутреннему диалогу) как к высшей форме мышления. Он учит противопоставлять каждому тезису антитезис и рассматривать создавшееся противоречие, чтобы разрешить его, но не как выбор полярностей, а как единство противоположностей. То есть учесть сущностные компоненты обеих противоположностей.

Великое достоинство сократической беседы еще и в том, что она принуждает ученика конкретизировать абстрактные представления и развивать их до уровня понятия – понимания сущности вещей, явлений, процессов, раскрытия их объяснительного принципа. До уровня знания об универсальных, всеобщих законах бытия.

Одним из первых в мировой истории Сократ поставил вопрос о способах образования общих понятий. Он постулировал наличие в каждом здоровом человеке разума (нус) как самой главной человеческой способности. Одновременно нус есть Вселенский Разум. Всеобщее поэтому может быть усвоено каждой человеческой головой. Каждый способен к добродетели и совершенству в той степени, в какой он получает доступ к знаниям (понимания) добродетели и совершенства (арете).

Добровольно никто не хочет быть плохим, добровольно никто не ошибается; дурные поступки суть продукт душевной ошибки, совершаемой по невежеству, стало быть, по необходимости. Беда в том, что ближайшие нужды и непосредственные интересы заслоняют от человека отдаленные последствия его поступков. Так луна кажется детям большей, чем другие спутники и планеты.

Разуму обязательна измерительная способность, чтобы видеть и далекое, и сложное так же ясно, как близкое и простое. Это и есть мудрость – ясное видение истины. Мудрость же неизбежно ведет к добродетели: ведь невозможно сбиться с дороги, когда она ясно видна.

Итак, совершенству можно учить и научать, оно есть знание, которое доступно прочному усвоению.

А поскольку с арете (совершенством, доблестью) совпадает счастье, постольку счастью можно и должно учиться, как любому искусству. Жизнь есть искусство, теорией которого выступает философия – единственный источник правильной нравственной ориентировки личности.

Поэтому без философского образования нет никакого образования.

Философия призвана помочь человеку понимать себя, чтобы создавать себя. Она источник становления и укрепления совести – понятого долга.

Философское воспитание необходимо также, чтобы силой мысли преодолеть страх смерти.

Идея Сократа об определяемости нравственного поступка мышлением оказала длительное благотворное влияние на развитие реалистической психологии и педагогики, особенно на Спинозу и рационалистов XIX-XX века.

Сократ соединил нравственный идеал с моральной практикой, знание – с сознанием, разум с чувственностью. Он сделал свою жизнь и смерть аргументами в пользу своих идей, и Кант, Песталоцци, Корчак и Швейцер в этом отношении шли за ним.

Непосредственные ученики Сократа – Платон, Ксенофонт, Евклид из Мегары, Антисфен, Аристипп, Федон из Элиды – оставили неизгладимый след в высокой культуре человечества.

См. также издания: А. В. Жданов. Сократ как педагог. Харьков, 1892; Н. Марков. Педагог древнего классического мира – философ Сократ. Чернигов, 1884.

Педагогика Платона

Ученик Сократа, Платон (428 или 427 – 348 или 347 до Р. Х.) основал первую в Европе высшую школу – Академию в 387 году, которой руководил и в которой преподавал около сорока лет с небольшими перерывами. Платоновская Академия пережила своего основателя на тысячу без малого лет. Учеником и участником Академии был Аристотель. Другие особенно выдающиеся непосредственные ученики Платона – Спевсипп и Ксенократ из Халкедона, сыгравшие значительную роль в развитии и распространении наук.

В высокохудожественных диалогах "Филеб", "Пир", "Софист", "Федр", "Теэтет", "Государство", "Политик" и "Законы" Платон изложил педагогическую теорию, интегрированную им в систему.

Способности и добродетели врождены человеку, но их еще предстоит пробудить в нем, вызвать к жизни с помощью воспитания. Личный опыт индивида не в силах обеспечить достижения им высших ступеней развития, не может дать знания истины. Будучи знанием, добродетель воспитуема, обучаемая (в точности, как у Сократа).

Преднамеренное и целенаправленное воздействие на человека осуществимо благодаря врожденным чувствам удовольствия и страдания, первым ощущениям новорожденного. Добродетель и порок появляются впоследствии из этих чувств. Это значит, что, если удовольствие и неудовольствие, чувства дружбы, скорбь и ненависть будут сформированы в душах людей надлежащим образом в раннем детстве, когда люди еще не способны отнестись

к ним разумно, то, став разумными, люди согласуют с разумом укоренившиеся в них чувства. Эта-то согласованность и есть добродетель. Поэтому воспитание прежде всего должно озаботиться тем, чтобы научить ненавидеть то, что следует ненавидеть, и любить то, что следует любить ("Законы", II 653 b). По мере развития личности требуется гармонизация, уравновешенное сочетание не только "вождедующего начала" – чувств удовольствия и неудовольствия, но и начала "яростного" – страстей.

Отдельный человек нуждается в правильном воспитании, одновременно и государство заинтересовано в том, чтобы хорошо воспитанные дети становились хорошими гражданами, способными всё делать прекрасно, в частности, побеждать в битвах врагов ("Законы", I 641 b-c).

Воспитание зависит от характера предоставляемых индивиду обществом возможностей и типов деятельности. Различные задатки предрасполагают человеческие натуры скорее к той, чем к иной деятельности, а разнообразию способностей соответствует разнообразие потребностей (в структуре общественного разделения труда). Число и характер типов личности соответствует числу и характеру сословий в государстве. Дурное государственное устройство губительно действует на души людей. В разумном общественном строе положение индивида в обществе и его отношение к обществу суть вопросы правильного воспитания, учитывающего особенности душевного склада каждого ("Государство", IV 497 b и далее).

Более того, от правильной организации общества зависит самая возможность истинного знания, что означает неизбежность соответствия между педагогической теорией и политической практикой. Иерархическая подчиненность сословий предполагает различие в целях, содержании и методах воспитания различных групп людей. Наилучшее воспитание дается правящим сословиям.

Воспитание понимается Платоном как обращение духовного взора от полутьмы обыденщины и невежества к свету истины, правды. В этом случае реализуется идеал личности – богоподобие. Это рассудительность, благочестие, почитание родителей, выполнение долга перед согражданами, подчинение законам государства и нравственным традициям; мудрость, мужественность, справедливость; наконец, уравновешенность характера.

Но главное в человеке есть способность любить истину и всё делать ради нее, считать прекрасным то, что действительно прекрасно, и безобразным -- ему противоположное; уметь проявлять свои убеждения на деле.

Невоспитанность – отсутствие собственных понятий о справедливости и умеренности.

Образование и воспитание могут приносить пользу, если осуществляются разумно, и вред в противном случае. Хорошее воспитание делает человека кротчайшим и "божественнейшим", а дурное – самым диким существом, какое только рождает земля ("Законы", VI 766 a). В каком направлении кто был воспитан, таки и станет весь его будущий путь. Правильное воспитание с детства заставляет человека страстно желать и стремиться стать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться и властвовать ("Государство", IV 426 c). Пагубное, дурное воспитание заключено в сознании, что ребенок счастлив и блажен от рождения и ни в чем более не нуждается, как в потакании и восхвалении своих поступков и слов ("Законы", III 694 d).

Необходимость раннего воспитания абсолютна. Первые три года – самые важные. Утробные младенца, новорожденные, самые маленькие – все принуждены "трудиться", двигаться, упражняться, и их нельзя освободить от усилий.

Первоначальное образование осуществляется путем игры. Характер и содержание игр должны предписываться строжайшими законами, так как ничего серьезнее детских игр нет. Только в игре усваиваются навыки, да и начала наук. Игры, празднества, песни, забавы, хороводы, пляски суть еще и ценнейший материал для наблюдений наклонностей каждого. Наконец, только игра формирует "свободное" (творческое) и прочное знание. Насильственно внедренное в душу непрочно ("Государство", VII 536 e). Усвоение улучшается также, если

учитель убедит детей в пользе и преимуществе своего метода.

По мере взросления детей игры и забавы как способ образования и проверки его хода и результатов постепенно дополняется трудами, тяготами и состязаниями. В этом же ряду находится "обольщение" страшным, неприятным и соблазнительным. Воспитатель наблюдает, кто и в чем забывчив, кто поддается обману и плутует, кто не может противостоять трудным обстоятельствам и искушениям, а кто благопристоен во всем, умерен, гармоничен и целостен. Наблюдения призваны ответить на вопрос, что же преобладает в характере ребенка – медь, железо, серебро или золото. Боги примешали золото к будущим правителям и стражам, серебро – к их помощникам, а к земледельцам и ремесленникам – железа и меди. Кто в трудах, науках, опасностях всегда будет выказывать себя наилучшим образом, того надо причислить к числу наиболее перспективных воспитанников, будущих управителей государства.

Обучать надобно философии, искусствам, физической культуре, наукам. Правильное поведение предполагает обладание истиной. Лучше ничего не знать, чем знать ложное.

Хотя гимнастическое искусство развивает по преимуществу тело, а мусическое – душу, оба формируют жизненную силу, дополняя друг друга, и избыток одного из этих искусств приводит к нежелательной односторонности – грубости или изнеженности. "Гимнастика" (хороводные пляски и борьба) нужна для тренировки отваги и пылкости духа, "музыка" (песнопения) – для развития гражданских добродетелей. Песнопения подражают благим душевным состояниям, и, зачаровывая души юных людей, они побуждают с помощью слов и напевов, гармонии и ритма следовать за собой к стяжанию высоких достоинств. Они приносят одновременно и удовольствие и пользу. Их содержание, равно как и содержание мифов и всех произведений искусства, строго контролируется государством.

Гимнастика и музыка прокладывают путь к изучению естествознания, которое в свою очередь постепенно подводит учащихся к математике, та же перерастает в диалектику, политику и этику (высшая ступень образования).

Сами по себе науки не воспитывают. Благотворное воздействие на личность они оказывают только при условии, что человеком осознано божественное и земное значение наук, а также их методы и красота. Все науки суть "прелюдии" к главному "песнопению" – диалектике. Диалектика доступна лишь тем, кто научился делать "обзор" всем наукам. усваивавшимся прежде, чтобы усмотреть родство наук друг с другом и с природой бытия. Но и наоборот: без диалектики человек не усмотрит гармонии и закономерности мира.

Диалектика есть 1) способность приводить и воспринимать разумные доводы, 2) склонность и способность к рассуждению и мышлению, 3) путь к познанию истины. Изучение и практикование диалектики -- составная часть правильной жизни. Диалектические упражнения в исследовании понятий никак нельзя начинать ранее двадцати лет, поскольку подростки могут легко злоупотреблять рассуждениями для забавы, спорить ради спора и терять путь к истине. Догматизм молодых людей опасен для них, но и другая крайность скептицизма тоже опасна.

Человек никогда не может окончить своего образования. Постоянно изменяются его желания, горести, знания, страхи. Даже привычки и нравственные установки: что-то появляется вновь, что-то утрачивается. Люди подвержены всякого рода порче. Отсюда – необходимость выправлять отклонения от правильного пути в течение всей жизни. И хотя, старея, человек утрачивает способность многому научиться, он должен бороться с убылью знания с помощью упражнений.

Оба пола должны получить одинаковое образование. Любовные вожелания воспитуемы, они поддаются облагорожению. Силой внушения и общественного мнения воспитывается половое воздержание и чистота, одновременно вызывается эстетическое отношение к любви и ответственность, ибо любовь обладает чарующей красотой ("Законы", VIII 835 с, 838 с).

Наилучшее воспитание молодых людей, да и самого себя, заключается в осуществлении в собственной жизни того, что внушается воспитанием.

См.: Новосадский И. Н. Педагогические идеалы Платона. Варшава, 1904. Рубинштейн М. М. Платон – учитель. Иркутск, 1920.

Теоретическое обоснование педагогики Аристотелем

С семнадцати лет Аристотель (384-322 до Р. Х.) стал учеником Платона и до самой смерти последнего состоял в его Академии.

С 343 до 336 года Аристотель был личным наставником Александра Македонского.

В 335 году основал в пригороде Афин школу, Ликей (Лицей), где до 323 года дважды в день, утром и вечером, читал, прогуливаясь по портику, лекции студентам, среди которых наиболее выдающимися стали Теофраст (Феофраст), психолог и ботаник, и Эвдем Родосский, этик и историк естественных наук.

Эта школа Аристотеля работала на протяжении последующих восьмисот лет.

В трактатах "О душе", "О происхождении животных", "О памяти", "О сновидениях" и других Аристотель сформулировал первую в истории человечества систему категорий и понятий психологии. Душа, учил он, есть способ организации живой материи. Она целостна и проявляется в питательной, чувствующей, движущей и разумной деятельности (функциях).

Первая функция типична для растений, вторая и третья – для животных, последняя – для человека, в котором, впрочем, присутствуют и все предшествующие функции. Высшие функции возникают на фундаменте низших.

Человеческая душа проходит в своем развитии через этапы, на каждом из которых преобладает одна из этих функций – в их последовательности.

Душевные способности присущи телу лишь в потенции: их пробуждение и развертывание зависят от объектов, которые воздействуют на душу, – от пищи, от предметов и от мыслей других людей. Но самое воздействие на душу возможно только при условии активности самого субъекта, его деятельности. Существует три главных типа активности существа – ассимилирующая, чувственная и познавательная. Именно деятельность превращает внешние объекты усвоения, чувствований и мышления во внутренние – образы ("оттиски").

Образы внешнего мира, став внутренними оттисками, вступают во взаимодействие друг с другом. Аристотель открыл способность воображения как всеопределяющую форму процесса научения и познания, благодаря которой происходит закономерная ассоциация, соединение образов, идей ("оттисков") – по смежности, сходству и контрасту.

Аристотель впервые также показал качественное отличие теоретического мышления от практического и именно он обратил внимание на зависимость восприятий ("впечатлений") от предшествующей системы образов, от предшествующего опыта ("первых впечатлений"). Эта идея апперцепции стала одним из оснований психологии и философии Лейбница, Канта, Гербарта и Вундта и сыграла значительную роль в обосновании педагогики гербартианского направления – Циллер, Стой, Штрюмпель, Рейн и другие. Ее эвристический потенциал продолжает сказываться и в наше время (Вертгеймер, Коффка, Кёлер, Гуссерль, Хайдеггер, Дьюи, Шильман, Беляускас, Борчиков, Катречко, Матюшкин, Симон, Орлова и другие).

Учение Аристотеля о душе оказало неисследимое и неизмеримое по силе влияние на педагогику, осязаемое вплоть до XXI века. К психологии Аристотеля восходит сенсуалистское обоснование педагогики Коменским и Локком. Она получила своеобразное преломление в педагогике Бэна и Дж. С. Милля. Она лежит в основании всех моделей обучения как управления процессами накопления и переработки чувственного опыта: восприятие – понимание – запоминание благодаря упражнению – применение к аналогичному материалу. Именно на аристотелевский анализ памяти опирался П. П. Блонский при разработке педагогической психологии.

Аристотель структурировал на века вперед содержание мировых дискуссий о предмете – проблематике и методах педагогики (трактат "Политика"). Прежде всего, Аристотеля выявил

ядро научной дискуссии о воспитании – цели, обнаружив в нем следующие альтернативы. 1) В чем предпочтительнее упражнять, в том, что полезно для собственной практической жизни, или в том, что ведет к альтруистической добродетели, или в том, что выше интересов текущей жизни. 2) Что нужнее: развитие мышления или нравственности.

Далее у Аристотеля следует группа проблем, связанных с содержанием образования, воспитания. Что именно из наук, искусств, практических умений развивает преимущественно мышление, а что – добродетель.

Затем Аристотелем ставилась проблема программ воспитания. Следует ли придерживаться определенной программы, сообразованной с целями, или последние достигаются без организации воспитания как процесса.

Далее в явном виде Аристотель зафиксировал проблемы средств и методов обучения, возрастной периодизации и согласования с ней этих средств и методов.

Наконец, Аристотель констатировал разногласия между защитниками общественного (государственного) и частного воспитания.

В своей педагогической концепции Аристотель исходил из одновременно этических и политических посылок. Добродетели не врождены, они приобретаются. Высшие добродетели – дианоэтические, созерцательные: научный поиск, философское исследование, мудрость, благоразумие и подобные им продукты созерцательной деятельности разума. Созерцание как раздумье становится во главе иерархии ценностей.

Воспитание есть существенная часть политики. Оно призвано подготовить граждан, способных защитить и укрепить государство. Цели государства едины, поэтому воспитание всех граждан должно быть единым. Неконтролируемое государством воспитание исключается.

Самое важное в воспитании – нравственность, затем уже идет умственное воспитание. Отупляющее воздействие на человека исключительно только физического или умственного труда предопределяет требование разносторонней умелости, гармоничности. Хотя в жизни необходимы и труд, и досуг, все же досуг имеет все преимущества перед трудом. Но достойно пользоваться досугом надо уметь.

Учить необходимо музыке, грамоте, гимнастике, рисованию. Обучению призвано не только готовить к полезной деятельности типа коммерции, хозяйствования, но и по преимуществу у искусства наслаждаться прекрасным.

Последнее тем более ценно, что овладение искусствами служит, наряду с наслаждением культурным досугом, становлению нравственных качеств и развитию эмоциональной сферы. Так, музыка может научить любить и ненавидеть, судить о собственных порывах души (аффектах) и находить удовлетворение в истинно нравственных действиях.

Воспитание включает в себя профилактику дурных влияний: оно обязано помочь человеку стать нечувствительным к растлевающим воздействиям среды.

Роль Аристотеля в научной судьбе педагогики колоссальна, уникальна и беспрецедентна. Он сам "подлинный учитель человечества" (В. Ф. Асмус).

О педагогике Квинтилиана

Марк Фабий Квинтилиан (ок. 35 – ок. 96 по Р. Х.) – учитель риторики и судебный оратор в Риме, с 68 года – воспитатель при дворе императора. Его труд, созданный им в конце жизни, "Наставление в ораторском искусстве" (рус. пер. СПб, 1834), представляет собой второй (после "Киропедии" Ксенофонта) и последний подробный свод педагогических знаний классической античности.

Каждый воспитуем. Воспитание необходимо с первых дней жизни, оно и выявляет и развивает способности. Ни к чему не способные люди – редкое исключение, патология;

подавляющее большинство людей от рождения располагает предпосылками способностей памяти и подражания. Механизмы памяти и подражания, нуждающиеся в тренировке и отладке, превращают внешнюю жизнедеятельность ребенка во внутреннюю.

От характера ранних впечатлений зависят особенности последующих восприятий человека. Отсюда – опасность дурных влияний, необходимость хороших. Одна уже только правильность произношения у кормилицы – важный фактор нормального развития ребенка. Серьезные требования предъявляются и к нравственному облику родителей и (или) воспитателей.

Квинтилиан – убежденный сторонник раннего обучения, даже и до трех лет. Здесь необходимы еще в большей мере, чем впоследствии, радостный и бодрый эмоциональный настрой, поощрение к успеху и радость успеха. Отрицая какие-либо наказания, Квинтилиан допускает награды и соревнование со сверстниками в ходе последующего семейного воспитания детей.

С семилетнего возраста в высшей степени желательно общественное воспитание, школа, по всем пунктам сопоставления выигрывающая в сравнении с домашним обучением.

Условия успешности школьного образования таковы: сообразность во всем с особенностями душевного склада учеников и учет этих особенностей в групповой и индивидуальной работе. "золотая середина" между строгостью и мягкостью, как и между трудом и игрой.

Поскольку человеку врождена потребность в деятельности, необходимо широко разнообразить занятия и по содержанию, и по формам и видам активности.

Отношение учеников к учению во многом зависит от отношения учителя к ученикам.

Содержанием учения служит гуманитарная и естественнонаучная культура. Квинтилиан настаивает на тесной увязки музыкального и литературного образования. Поскольку впечатления никогда не бывают так глубоки, как в том возрасте, когда человек еще лишен больших познаний, то восприимчивый ум ребенка требует, чтобы обращалось большее внимание на то, что облагораживает дух, чем на красноречие.

Учитель не должен выполнять умственную работу за ученика. Пассивность школьников и их перегрузка взаимно обусловлены. Учебное творчество предполагает строгое ограничение учебного материала в его объеме. Развитие и укрепление памяти обеспечивается осознанным усвоением знаний, размышлением, "тщательным пережевыванием умственной пищи".

Вспомогательные средства обучения суть: упражнения, повторения, мнемонические приемы. Полезны дидактические игры – соревнования в ответах на вопросы учителя, сочинения и комментированное чтение.

Квинтилиан оказался, как показало время, гениально прав, считая, что усвоение ребенком начертания букв должно предшествовать запоминанию их названий, а умение складывать из букв слова – умению читать. Иными словами, сперва надобно научить писать, а уж потом – чтению.

Усовершенствовав и технологизировав эту идею, Мария Монтессори (1870 – 1952) с феноменальным успехом применила ее к обучению детей трех – четырех лет.

"Наставление в ораторском искусстве" Квинтилиана на протяжении веков служило учебным пособием в школах риторики. В эпохи Возрождения и Просвещения к этому труду вернулась громкая слава. К Квинтилиану апеллировали Монтень, Коменский, Локк и множество практиков дошкольной и школьной педагогики.

О педагогике Фрэнсиса Бэкона

Идеей ранней привычки и тренировки воли как единственного пути любого воспитания Фрэнсис Бэкон (Bacon, 1561-1626) провозгласил историческое культурное богатство человечества столь же необходимым для становления личности, как и ее природные способности, зависящие от телесных особенностей индивида. Общество приобрело у Фрэнсиса Бэкона характер обучающей и воспитывающей среды, в которой преднамеренное руководство личностью возможно только на основе ясного представления о характере этой среды, природы воспитанников и воспитателей, а также – от понимания характера их взаимодействия и его последствий.

От родителей и наставников Бэкон требовал глубокого изучения воспитанников: без хорошего знания о них невозможно помочь им в выборе занятий, которые развивают их сильные задатки и исправляют их недостатки.

Поскольку высшее благо отдельной личности зависит от блага общественного (*bonum comunionis*), постольку цель личностно-социального воспитания заключена в том, чтобы "выпрямить душу, как обтесывают неровную деревянную планку", т. е. уравновесить, гармонизировать аффекты.

Цель образования – в овладении учащимися искусством пользоваться правильным методом приобретения знаний и в правильной ориентации их в окружающем их мире. Ведь сила – только в знании (*scientia potentia est*), и цель познания сущности вещей и явлений – во всемерном развитии мощи индивида и общества.

Средство к тому – в изучении природы, мира реальных вещей, целостной картины мира. Важнейший компонент ценного знания, знания необходимого – это знание о способах получения достоверного знания.

Фрэнсис Бэкон исходит из идеи доступности единства знания любому ребенку и, стало быть, постулирует осуществимость цели образования. Содержанием образования служит весь мир, "адресатом" образования – все люди. Здесь Бэкон разделяет идеал, сформулированный Телезио, Кампанеллой и с большой силой защищаемый чуть позднее Коменским.

Учитель, "купец света", передает знание обо всём, особенно о науках, искусствах, ремеслах и изобретениях всего мира, о книгах, инструментах и образцах всех вещей.

Из учения Фрэнсиса Бэкона об "идолах" или "призраках", сиречь предрассудках, ошибках и заблуждениях ума проистекает идея профилактики логических ошибок при усвоении знаний. Опасность для растущего человека пасть жертвой "идолов" становится объяснением и оправданием усвоению знания о знании как главного в содержании образования.

Преграды к истинному знанию, по Бэкону, суть вербализм (злоупотребление словами), когда люди принимают слова за вещи, не соотнося с ними идеи; нескритичность мышления, доктринерство и догматизм.

Правильным же учебным методом является наблюдение, исследование, эксперимент; запоминается только то, что отчетливо понято, что доказано индуктивно и дедуктивно, что проверено опытом, желательнее – экспериментом.

Показав единство знания и метода, Бэкон подарил педагогике теоретическое основание для прагматически желательного сближения школы с жизнью, равно как и для активизации учебно-познавательного процесса.

Бэконом разработана модель обучения как управления процессами переработки чувственного опыта. Его основа лежит в наблюдении, затем – сравнении, различении и отождествлении, разделении и объединении, связывании расчленении. Бэкон требует

разнообразить упражнения, применять знания на практике, комбинируя два главных типа упражнений: 1) облегчение первых шагов, "обучение плаванию на надутым пузырьке", и 2) усложнение первых шагов, "обучение танцам в искусственно утяжеленной обуви".

Особенно подчеркивал Бэкон значение справочной литературы разного рода в образовании. Для развития памяти он рекомендовал поощрять школьные театральные представления и драматизацию.

Присножива заслуга Фрэнсиса Бэкона перед педагогикой. Он был первым, кто внес педагогику в классификацию наук. Образование, призванное распространять научное знание, само должно стать, будучи одним из самых важных социальных явлений, предметом специального научного познания. Наука о воспитании, главной задачей имея руководство самообразованием, как и всякая наука, не может не быть экспериментальной.

Бэкон остро критиковал современную ему школу за нехватку исследовательского духа и методов, за интеллектуальный консерватизм. В "Новой Атлантиде" он разработал идеальный тип университета, в сердцевине обучающей работы которого находятся научные изыскания, исследования и открытия.

От Бэкона берет начало т. н. натуралистическая педагогика. В теории педагогики его влияние испытали Декарт, Спиноза, Ратке, Гоббс, Коменский, Локк, Руссо, Кондильяк, Гельвеций, Дидро и все адепты принципа природосообразности воспитания.

В области образовательной практики работы Бэкона сказались в сдвиге университетов от консервации схоластицированного знания к научной работе как базе высшего образования и одновременно и тем самым – к ускоренному развитию позитивного знания.

См. его "Опыты и наставления нравственные и политические" (*Essays or Counsels Civic and Moral*, 1597-1625, рус. пер. М., 1954); "Новый органон" (*Novum organum scientiarum*, 1620, рус. пер. СПб., 1874); "О достоинстве и усовершенствовании наук" (*De dignitate et augmentis scientiarum*, 1623, рус. пер. СПб., 1874); "Новая Атлантида" (*New Atlantis*, ранее 1617, изд. 1627, рус. пер. М., 1923, 1954, 1962).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО

Б. М. Бим-Бад, Г. П. Мельников

Великий славянский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670) принадлежит к числу тех немногих личностей, которые являются не просто недюжинными мыслителями, учеными и выдающимися практиками, но создателями, основоположниками, первооткрывателями целых отраслей знаний. Семнадцатый век знал четырех таких людей: Галилей, Декарт, Ньютон и Коменский.

Биография

Ян Амос Коменский родился в 1592 г. в Моравии - одной из земель Чешского королевства - в семье Мартина Сегеша, жителя города Угерский Брод. Где точно родился Ян - в самом городе или в деревне Нивнице, где его отец держал мельницу, неясно. Молодой Ян часто подписывался как Нивницкий, фамилию Коменский (по деревеньке Комни, откуда был родом его отец) он стал использовать с 1620-х гг., обозначая ей авторство своих сочинений.

Семья Сегеша пользовалась уважением, ее члены состояли в Общине чешских братьев, наследников гуситского движения и хранителей его традиций. С этой Общиной Ян связал всю свою жизнь и возглавил ее в эмиграции.

Община чешских братьев возникла в 1457 г. Радикальная проповедь равенства, высокой морали, ненасилия снискала Общине авторитет в обществе. С начала XVI в. в нее стали принимать влиятельных дворян и горожан, превративших ее со временем в значительную политическую силу чешского общества. Община противостояла власти Габсбургов

(Габсбурги занимали чешский престол с 1526 г.).

Чешские братья создали систему общественного воспитания, добротных школ, огромную литературу на родном языке. И хотя Коменскому суждено было стать последним священником Общины чешских братьев - она была в конце концов разгромлена силами реакции, в ней до конца сохранялись традиции соединения обучения с ремесленным и сельскохозяйственным трудом, высокого уважения к учености, книгам, культуре.

Школы чешских братьев стали во многих отношениях прогрессивным явлением в европейском образовании. Особо большое значение в них придавалось этическим основам воспитания - взаимной ответственности и самосовершенствованию. Коменский унаследовал традицию образования чешских братьев и развил ее.

Уже в отрочестве Коменский познал трагические превратности жизни. В 1604 г. он осиротел, а в следующем году лишился наследства из-за того, что войска венгерского магната Иштвана Бокаи, боровшегося с Габсбургами за власть, опустошили и сожгли Угерский Брод.

Ян учился в братской школе города Стражнице, затем, в 1608-1611 гг., Пршерова. Здесь он освоил латынь - язык культурного международного общения - и настолько проявил свои недюжинные способности, что снискал покровительство и финансовую поддержку епископа Общины Яна Ланского и крупнейшего моравского вельможи и политика Жеротина - собственно Карела Старшего из Жеротина, которого называли "некоронованным королем Моравии". Оригинальный политический мыслитель, патриот, гуманистически образованный чешский брат, друг французского короля Генриха IV, известный дипломат, Жеротин и в дальнейшем покровительствовал Коменскому.

В Пршерове Ян взял себе второе имя - Амос - в честь библейского пророка.

В 1611-1613 гг. Ян Амос учится в протестантском университете немецкого города Герборн, где на формирование его взглядов оказывают решающее влияние такие известные ученые, как И.Г. Аль-штед, И. Фишер (Пискатор), И. Алтузий.

Альштед мечтал свести все существующие науки в единое энциклопедическое целое, находящееся в гармонии с Откровением. В это целое на равных правах с рациональным знанием входили и так называемые герметические науки (алхимия, астрология), что вполне соответствовало ренессансной парадигме знания, представленной такими именами, как М. Фичино, Дж. Кардано, Джордано Бруно, И. Кеплер, Дж. Ди.

Три последних ученых были связаны с Прагой и находившимся там двором императора Рудольфа II - покровителя наук и искусств, толерантного правителя, устремленного к тайному знанию как средству познания гармонии Вселенной. Сложившаяся при его дворе культура, которую принято называть рудольфинской, также содержала в себе стремление к всеобщему систематизированному знанию, что, несомненно, повлияло на формирование взглядов молодого Коменского.

Фишер привил Коменскому глубокую любовь к изучению смысла Библии и идей хилиазма (от греческого "хилиас" - тысяча). Хи-лиасты, известные с первых веков христианства, утверждали, что в мир вновь явится Иисус Христос и под его властью на земле наступит тысячелетний рай.

Другим источником мотивов хилиазма у Коменского были чешские традиции, восходившие к гуситскому движению. Коменский развил, идею о сотрудничестве человечества с Богом на пути нравственного совершенствования человека и общества.

От Алтузия Коменский заимствовал учение о справедливом государстве, основанном на договоре между королем и сословиями. Сословно-монархический баланс власти полностью соответствовал политическим идеям, господствовавшим в чешском обществе. Чешская оппозиция, в основном протестантская, смогла добиться в 1(509 г. закона о веротерпимости, который гарантировал религиозную свободу в королевстве. Равные права с другими конфессиями наконец получила Община чешских братьев, ранее официально считавшаяся политически опасной сектой.

В это время Коменский испытывает также влияние В. Ратке - выдающегося немецкого

лютеранского теоретика и практика школьного дела. Моравскому педагогу были близки такие принципы Ратке, как ведущая роль родного языка, а не латыни, на начальной стадии обучения, легкость изучения латинского языка, наглядное изучение вещей, а не только их названий.

Идеи, воспринятые им в юности как в Германии, так и на родине, Коменский будет развивать и совершенствовать всю свою долгую жизнь.

После года учебы в Гейдельбергском университете (1614) Коменский пешком вернулся домой. Он посетил Прагу, где познакомился с рудольфинской наукой.

Первые шаги, достижения и потери. Затем Коменский поселился в Пршерове и в свои 22 года стал учителем в той самой школе, в которой раньше был учеником.

Он уже стал одним из наиболее образованных людей Европы. Много занимаясь вопросами улучшения сложившейся практики воспитания и обучения, он начал писать новые учебники. Вначале для себя, для своей школы.

Созданные Коменским учебные пособия отличала энциклопедичность, стремление последовательно использовать принцип наглядности. Они были прекрасно иллюстрированы и давали не только "знание слов", но и "знание вещей" (каждое новое слово сопровождалось соответствующим изображением). Они ориентировались при этом на запросы ребенка, впервые открывающего мир. Коменский стремился к тому, чтобы этот мир открылся ребенку систематически, во всей своей полноте и разнообразии.

В 1616 г. Коменский становится священником Общины чешских братьев, а с 1618 г. руководителем школы и церковной общины в Фульнеке - северо-моравском городе со смешанным немецко-чешским населением. Очевидно, его привлекала эта среда, в которой он мог на практике проверить свои идеи сближения народов.

Начало творчества Коменского пришлось на эпоху одной из крупнейших трагедий европейской истории - Тридцатилетней войны (1618-1648), в которую оказалось втянуто большинство европейских государств. Война принесла неисчислимые бедствия и опустошения Центральной и Восточной Европе. Она надолго провела черту между странами, где развивались новые, буржуазные отношения, и тем регионом, в котором феодальная система усилилась, приобретя черты крепостного хозяйства. К этому региону относилась и Чехия.

В Фульнеке Коменский включается в религиозно-политическую борьбу. С самого начала восстания Коменский, как и вся Община чешских братьев, выступил против правительства Фердинанда II.

Кроме того, его внимание привлекает бедственное положение социальных низов. В сочинении "Письма на небо" (1619) в оригинальной форме обмена письмами между бедными, богатыми и самим Христом он выразил сочувствие бедным и обездоленным, осудил гордыню и жадность богатых. Христос у Коменского отвергает имущественное равенство как противоречащее естественным законам ("ведь не бывает так, чтобы все деревья бы/;,и одного роста") и призывает к терпению и милосердию.

После битвы у Белой Горы под Прагой в 1620 г. Чехия утратила свою независимость. Австрийские католические завоеватели решили, что лучше превратить страну в пустыню, чем оставить ее жителей "погибать" в своей протестантской "ереси". Началось разрушение богатой, тонкой и глубокой чешской культуры, гонения на лучших ее представителей.

В 1621 г. вышел указ об изгнании священников Общины чешских братьев. На Коменского был выписан приказ об аресте. Он вынужден скрываться, оставив семью.

Летом 1622 г. во время эпидемии, вызванной военным опустошением и бедствиями народа, умерли жена и два сына Коменского. Тем временем в Праге враги сжигают все рукописи, док. Коменского.

Он лишился семьи, близких, учеников, дела жизни, плодов многолетних трудов, книг...

Несчастья, перевернувшие весь ход жизни Коменского, не сломили его. Дисгармония реального мира лишь усилила энергию ученого для ее преодоления.

Гениальный Коменский написал в 1623 г. одно из величайших произведений всей

чешской литературы - "Лабиринт света и рай сердца" (издано в 1631 г.).

"Лабиринт света" - устрашающая картина бесчеловечности мира, в котором, как в лабиринте, блуждает и гибнет человеческая душа. Здесь царствует зло, все исполнено грехами, ложью и ненавистью. Путник - юноша, пробирающийся по лабиринту, бредя во тьме, не находит даже следов совершенства, повсюду сталкивается с бессмыслицей.

Однако, познав ужасы мира, молодой человек обретает свет в своем собственном сердце, так как там говорит Христос от имени Любви. "Рай сердца" - это страстное выражение веры в победу разума, культуры, просвещенности сердца над злом, войной и позором порока.

Два взаимонаправленных движения - человека к Богу и Бога к человеку - создают подвижную гармонию, придающую смысл земным блужданиям. Этот ранний шедевр Коменского вошел в первый ряд "интеллектуального романа" Нового времени.

На протяжении 1620-х гг. Коменский пишет ряд так называемых утешительных сочинений.

Центральное место среди них занимает огромный по объему "Скорбящий", где автор ведет разговор с Разумом и ЕБерой. Под грузом бед, которые грозят полностью поглотить эфемерное человеческое существование и душу в эпоху катаклизмов, он сомневается в смысле любых человеческих начинаний, всех земных установлений и ценностей. Но в конечном счете автор находит выход - полностью вверить себя воле Божьей. Только это дает человеку сердечную радость и утешение.

Он женится вторично в 1624 г. на дочери епископа Общины Яна Цирилла, по поручениям которого тайно ездит в Польшу, Бранден-бург, Нидерланды в поисках политических союзников среди протестантов и подходящего места для возможной эмиграции Общины.

Учитель народов. В 1628 г. он навсегда утратил родину. На родину он вернется только своими сочинениями, и то далеко не сразу. Началась новая эпоха его жизни, принесшая ему европейскую славу, боль утрат и разочарований и многие годы напряженного труда, когда были созданы основные философские и педагогические сочинения.

Коменский поселился в польском городе Лешно, ставшем центром эмиграции чешских братьев. Лешно принадлежало магнатам Лещинским - склонным к протестантизму и очень веротерпимым представителям польского "можновладства". В городе мирно уживались несколько конфессий, бок о бок трудились поляки, немцы, чехи. Коменский преподавал в высшей гимназии чешских братьев, которую в 1638 г. возглавил.

В глубокой бедности живя в польском городе Лешно, Коменский отныне навсегда обратил свои взоры к школе: "Когда войны захватили многие страны и вскоре всю Европу, угрожая целиком уничтожить христианский мир, я подумал, что если тут возможно какое-нибудь соработничество человека с Богом, то это только попытаться вырвать юношество из лабиринтов мира и, опираясь на суть вещей, лучше научить их жизни", - значит в одном из его писем.

В 1630 г. он пишет на чешском языке большое педагогическое сочинение (известное как "Чешская дидактика"), где впервые формулирует свои важнейшие философско-педагогические положения и конкретные мероприятия по реформированию школьного обучения.

Несколько позднее Коменский переработал и еще более систематизировал свои педагогические идеи, изложив их для образованной Европы на латыни в сочинении "Великая дидактика", которое увидело свет только в 1657 г., так как первоначально эти идеи не встретили понимания и одобрения.

Славная судьба была уготована его учебникам. Самый знаменитый из них - "Открытая: дверь языков" (1631).

"Открытая дверь языков" - первый в мире учебник с картинками. Это учебник латинского языка, основанный на новаторском принципе соединения самих вещей и их названий. Живое и понятное, наглядное объяснение вещей и понятий способствовало не только лучшему восприятию учебно-языкового материала, но и познанию мира, умению в нем ориентироваться.

Этим объясняется его огромная популярность. Он был переведен на многие европейские языки, а в Гейдельбергском университете возник проект перевода его на ряд восточных языков, осуществленный лишь частично. Даже главные враги Коменского - иезуиты, монополизировавшие в Праге образование, длительное время пользовались этим учебником.

В 1632 г. Коменский создает "Материнскую школу", сочинение, значение которого для дошкольной педагогики трудно переоценить. Многие его положения актуальны до сих пор. Коменский выявил специфику детского восприятия, требовал уважать личность ребенка и исключить физические наказания.

С 1632 г. он стал епископом Общины чешских братьев и одновременно ее "писарем", т.е. секретарем, который вел всю деловую переписку и был хронистом Общины.

Педагогические сочинения и учебники, написанные в Лешно, принесли Коменскому широкое общественное признание и славу великого теоретика и практика школьного дела.

"Приди и освободи нас от варварства", - просили его отовсюду: из Англии, Франции, Дании, Швеции, Голландии и других стран. Коменский получил разрешение от своей Общины, к тому времени рассеянной по всей Европе, объездить мир. Всюду, где он был, он помогал создавать школы ради просвещения людей, ради "всеобщего примирения", которое невозможно без знаний и ума.

Слава Коменского достигла Англии, где возник кружок его почитателей во главе с Сэмюэлем Хартлибом (Гартлибом). Политическая ситуация в Англии в 1640-е гг. пробуждала надежды на реформу образования, так как Долгий парламент активно обсуждал комплекс церковных и политических реформ.

Парламент принял решение пригласить Коменского и оказать ему финансовую поддержку за счет части конфискованного имущества церкви.

Коменского, в свою очередь, Англия привлекала не только возможностью реализации своих планов пансофического образования. Он надеялся, что Лондон окажет активную финансовую и политическую поддержку чешским эмигрантам, будет способствовать оживлению антигабсбургской коалиции и вновь поставит чешский вопрос на повестку дня в Европе, которую продолжала сотрясать Тридцатилетняя война.

К тому же Коменский с пиететом относился к учению Фрэнсиса Бэкона, в котором его особенно привлекала апология совокупного знания как средства овладения миром, а также экспериментальный метод исследования.

В 1641 г. Коменский прибыл в Лондон, где он надеялся надолго поселиться. Но ход английской революции разрушил все его планы. Военные действия между королем и парламентом раскололи ряды поклонников Коменского. Сам он, не отвергавший монархического принципа правления, оказался в изоляции и был вынужден покинуть Англию.

В 1642 г. Коменскому последовало приглашение во Францию от кардинала Ришелье. Ришелье целенаправленно осуществлял политику укрепления: абсолютизма. Для этих целей Франция вступила в Тридцатилетнюю войну на стороне протестантских государств, чтобы нанести решающий удар извечному сопернику Франции в Европе - Габсбургам. Хотя Коменскому импонировало это приглашение, он все же отказался, очевидно, не желая способствовать укреплению католической державы.

Вместо этого он принял приглашение Швеции возглавить там реформу образования и написать для этого ряд учебников. Швеция ~ лютеранская страна, войска которой воевали с Габсбургами в Центральной Европе, в частности, и на чешских землях. Установлению связей со шведским двором помог давний почитатель Коменского голландско-шведский купец Луис де Гер. Он поселился в городе Эльблонге, который хотя и находился на польской территории, но был под юрисдикцией Швеции.

По пути в Эльблонг недалеко от Лейдена Коменский встретился с великим Декартом, которого по праву считают основателем современного научного метода. Два ученых мужа расстались, не достигнув взаимопонимания, хотя и сохранив уважение к обширным познаниям друг друга.

В 1642-1648 гг. Коменский живет в Эльблонге, на берегу Балтийского моря.

В 1644 г. Коменский начал писать главный труд своей жизни - "Всеобщий совет об исправлении дел человеческих", в котором давалась широкая программа преобразований на пути к всеединству. Наиболее интенсивно он будет работать над этим сочинением в последний период жизни.

Коменский решил системно обосновать и изложить общие принципы педагогики как средства достижения человечеством лучшего состояния. Этим проблемам посвящен трактат "Новейший метод языков" (1648), где Коменский применил дедуктивно-аналитический метод, выводя частные положения из общефилософской доктрины.

Теоретическая часть этого трактата получила впоследствии название "Аналитическая дидактика". Этот труд и то сей день остается одним из самых глубоких и детализированных изложений теории учения детей, подростков и юношей, а также основ детской психологии. ("Дидактикой" Коменский называл искусство и обучения, и нравственного воспитания. В его время почти не употреблялось слово "педагогика".)

В 1648 г. Коменский вернулся в Лешно, где его избрали главным епископом Общины чешских братьев. Там он встретил печальное для чешских эмигрантов известие о Вестфальском мире, положившем конец Тридцатилетней войне. Статус Чешского королевства как наследственного владения австрийских Габсбургов не был изменен, что разрушало все надежды на возвращение на родину.

Отчаяние Коменского усугубилось личной драмой - умерла его вторая жена. Ради воспитания детей он женился вновь.

Полагая, что Общину чешских братьев, возможно, придется распустить, Коменский написал небольшое сочинение на чешском языке с характерным названием "Завещание умирающей матери, Общины чешских братьев" (1650). В этом шедевре чешской литературы дается наставление о том, как следует достойно и нравственно жить в эпоху общественного кризиса. Большое внимание уделяется проблемам воспитания и его месту в организации общества. Однако синод Общины решил не распускать ее, и Коменский до конца жизни оставался ее главой.

С 1650 по 1654 г. он работал в Венгрии (в Шарошпатаке), где внедрил прежде не существовавшую, современную, до сего дня сохранившуюся организацию школы. Это - последовательность классов, каждый со своим помещением, со своим учителем и своими учебниками. Это - учебные занятия с переменами для игр, выходные дни, каникулы, внутришкольное управление.

Все это, вместе взятое, было революцией в школьном деле.

Годы, проведенные в Венгрии, оказались необычайно плодотворными. Коменский создал ряд педагогических сочинений, в которых детально разрабатывал отдельные стороны своей концепции. Это "Пансофическая школа, то есть Мастерская всеобщей мудрости", "О развитии природных дарований", "Об искусном пользовании книгами - первой пим инструментом развития природных дарований". А также "Похвала истинному методу", "Воскресший Форций, или Как изгнать лень из школ", "Правила поведения" и др. В то же время он создал еще одну широко известную книгу "Школа-игра", собрание школьных пьес, повышающих интерес к школьным занятиям.

Прощаясь с Венгрией, Коменский написал политическое сочинение "Счастье народа", где предлагал реформы в Трансильванском княжестве и впервые дал формулировку теории нации, близкую к современным представлениям.

В 1654 г. Коменский вернулся к своей общине в Лешно. Но в ходе войны между Польшей и Швецией этот город был разрушен и сожжен как "еретический". Во второй раз погибли все рукописи Коменского и его огромная библиотека. Погиб его дом, школа, ценный архив, где хранилась переписка с выдающимися деятелями эпохи. Часть утраченных своих трудов он так и не успел восстановить.

Община чешских братьев бежала из Лешно.

Пророк пансофии и панпедии. В 1656 г. Коменского пригласил в Амстердам Лауренс де

Гер - сын старого покровителя Коменского, воспитанный на его учебниках и с детства преклонявшийся перед автором. Амстердам стал последним пристанищем "вечного изгнанника".

Годы, проведенные в Голландии (1656-1670), были заняты работой над завершением пансофических сочинений, публикацией многих трудов, полемикой с оппонентами и новыми политическими проектами.

К этому времени Коменский был уже так знаменит, что магистрат Амстердама назначил ему содержание, ибо своим приездом он украсил их город. Коменского стали посещать многочисленные путешественники и студенты, чтобы только посмотреть на европейскую знаменитость. Городские власти и семейство де Гер выделили ему деньги на издание его сочинений в специальной типографии. Ему оказала поддержку голландская реформатская церковь.

Эпохальным событием в истории педагогики стал его учебник "Мир чувственных вещей в картинках" (издан в 1656 г.). В нем в доступной форме давалась широкая панорама вещей и явлений, которые должен освоить каждый человек. Каждый предмет и понятие сопровождалось изображением. Даже такие отвлеченные понятия, как философия и теология, находили свое конкретное визуальное воплощение в символических фигурах. Познавать мир по такому пособию было действительно увлекательно, интересно.

"Мир чувственных вещей в картинках" являл собой новое слово в организации книжного пространства: тесная связь текста и изображения, их синтез создали видеотекстовое единство, до тех пор не встречавшееся в европейской книжности.

Книга приобрела мировую славу и стала образцом учебной литературы для последующих времен. Современные детские книги продолжают базироваться на принципе, открытом Коменским.

В 1657-1658 гг. Коменский осуществляет грандиозный проект — издание всех своих педагогических сочинений под названием "Opera didactica omnia". Продолжает работать над делом жизни - "Всеобщим советом".

Он пишет религиозно-политические произведения на чешском, польском и немецком языках. Его небольшой трактат "Посол мира" (1657) - замечательное сочинение. Оно содержало новый проект политического устройства Европы, оцененный только в XX в., когда многие его идеи начали претворяться в жизнь.

По мысли Коменского, Европа должна стать системой государств, в которую он включает и своих давних врагов - Ватикан и германского императора, а также Османскую державу. Международное право основывается на принципах мира и справедливости, война как средство разрешения конфликтов исключается. Он осуждает безудержную погоню за деньгами, монополизацию рынков и производства, колониализм. Все это нарушает принципы свободы, заложенной в человеке, и развращает его душу.

Коменский утверждает принцип мирного сосуществования, веротерпимости, главенства морали в области политики, требует, чтобы политика исходила из доктрины христианской любви к ближнему

Он подчеркивает равенство всех народов, больших и малых, и необходимость учитывать их интересы в международной политике. Указывает на то, что цивилизованные нации должны подавать высокий пример "народам варварским" и помогать их развитию.

За соблюдением этих принципов должен следить специальный международный орган - совет, который решал бы все спорные проблемы мирным путем, посредством переговоров.

Коменский по праву считается предтечей Организации Объединенных Наций и ЮНЕСКО.

В 1668 г. было издано сочинение Коменского "Путь света", которое он написал еще в Англии. Поскольку "человеческой мысли свойственна врожденная любовь к свободе", она стремится к лучшему, свободному устройству общества, она помогает человеку в борьбе света, т.е. добра, с тьмой, т.е. злом. Мир, в котором протекает эта борьба, стоит на пороге всеобщей мудрости.

Для ее победы необходимо написать нужные всем книги, учредить всеобщую школу для молодежи, создать всеобщий язык и основать "Коллегиум света" - всемирную организацию ученых, трудящихся на благо человечества, для сближения народов.

Коменский выдвинул проект научного общества, основанного на началах открытости. Он выработал новое понимание интеллектуальной деятельности и общественной ответственности ученых. Идея Коменского дала импульс к основанию в Англии научного Королевского общества (Академии наук), которому он и посвятил "Путь света".

В работе "Единое на потребу" (1668) излагаются идеи христианского экуменизма, примата этики над догматикой, дается анализ сущности счастья и несчастья. В нем выражается тоска по совершенству и гармонии, содержится призыв к самопознанию и самосовершенствованию, к всеобщему миру. Сочинение дает как бы духовный автопортрет позднего Коменского, во многом печальный, самокритичный.

Та же тематика господствует в "Воплях Илии" - незавершенных черновых записях, предоставляющих нам уникальную возможность заглянуть в творческую лабораторию Коменского. В них в более сжатой форме высказываются основные идеи философа.

В Амстердаме он много работал над завершением главного труда своей жизни - "Всеобщего совета об исправлении дел человеческих". Основное сочинение Коменского осталось незавершенным и полностью не опубликованным. Его рукопись в 1930-х гг. нашел в германских архивах Дмитрий Чижевский - выдающийся отечественный ученый. После публикации всего сочинения в 1969 г. в Праге научный мир понял, что перед ним одна из величайших утопий человечества с детально и очень подробно разработанной подсистемой - педгогикой.

Часть "Всеобщего совета" составляет "Панпедия" — последнее, универсальное произведение Коменского о законах и процессе воспитания. Здесь Коменский окончательно предстает как создатель совершенно новой, оригинальной науки "панпедии" - теории непрерывного образования личности.

Панпедия означает формирование и развитие целостного и прекрасного человека. Одновременно панпедия — наука об обучении. Об обучении здоровых и больных, молодых и старых, цветущих и умирающих всему, что необходимо для счастья, для жизни и смерти. Об обучении всеми способами и на протяжении всей жизни непрерывно.

Коменский умер 15 ноября 1670 г., похоронен в пригороде Амстердама Нардене. Его могила сейчас - место паломничества всех почитателей великого мыслителя и подвижника.

Пансофия и семь школ жизни

Воспитанный в альтруистическом и на редкость мужественном духе, Коменский создал новое идейное оружие против войн и падения нравов, названное им Пан-софией (всеобщей мудростью).

Он видел свое призвание в возвращении мира истерзанному междуусобицами миру, в приближении царства истины, справедливости, красоты.

Мир спасается мудростью - Софией, верил Коменский. Но для этого мудрость должна стать достоянием всех - любого и каждого человека, стать пан-Софией.

Учение о Пансофии стало основой всей системы Коменского.

Однако с помощью современной Коменскому школы Пансофию распространить было нельзя. Ведь всеумудрие предполагает знание сущности вещей, а школа учит словам.

Мудрость недостижима без овладения методом познания, а школа знакомит только с результатами познания.

Пансофия предполагает высокую нравственность, чтобы ум не служил злу, а школа развращает душу соревнованиями, наказаниями и наущничеством. Школа не учит главному из главного - любить добро и ненавидеть зло, наслаждаться познанием истины и верно служить ей.

Для распространения и торжества Пансофии нужен был легкий, простой, надежный метод обучения ей, метод, дающий стопроцентную гарантию успеха. Нужно было создать теорию "универсального искусства учить всех всему, кратко, приятно, основательно и с гарантией

успеха".

И Коменский создал ее. И не только создал, но и проверил на практике, добившись огромных успехов.

Чтобы хорошо понять великие открытия Коменского, присмотримся внимательнее к его Пансофии. "Суть вещей". Что это значит?

В одном письме Коменский вспоминал, как он мальчиком в школе попробовал объяснить сверстникам, почему окраска цветов на лугу так разнообразна: несколько простых красок постепенно смешиваются из-за устройства цветов, видоизменяются, и цветы приобретают пестроту.

Здесь, уже в детстве, зарождалась у Коменского идея Пансофии, которую он развил в зрелые годы: за многообразием явлений скрывается исходная простота! Познать сущность вещей значит найти их простейшее, исходное основание.

С конца 1620-х гг. Пансофия как замысел объединяющего знания, способного окрылить человечество ясным, простым и цельным смыслом жизни и точным, достоверным знанием ее, становится неизменной заботой Коменского.

Для того чтобы пансофическое знание стало всеобщим достоянием, необходима новая система образования. Коменский намечает ее программу.

Обучение должно быть организовано по этапам, каждый из которых длится 6 лет: семейное воспитание, повсеместное среднее образование и высшее образование, получаемое в крупных культурных центрах. Последнее также предусматривает поездки за границу с целью знакомства с многообразием мира и получения новых знаний в других высших школах.

Усвоение Пансофии и ее методов происходит, по Коменскому, не только и не столько в формальной школе, но и в школе жизни, школе мира, школе природы.

"Весь мир - театр", - уверял Шекспир. "Весь мир - школа", - поправлял его Коменский. Эта огромная школа жизни распадается на 7 "школ".

Первая - школа рождения. Ее главное содержание - благоразумие будущих родителей при вступлении в брак, соблюдение ими здорового образа жизни ради будущего потомства, забота о беременной матери.

Вторая - школа младенчества. Она предполагает правильный уход и кормление; приучение к словам человеческой речи; заботу о физическом развитии; заботу о чистоте и полезности первых впечатлений ввиду их исключительной важности для всех последующих; обучение младенцев нравам через личный пример.

Третья - школа детства. Она включает в себя обучение азбуке, чтению, письму и т.д., рассказы о мире и человеческой душе (ведь ребенку нужно научиться понимать самого себя), развитие сообразительности на загадках и задачах физики, астрономии, логики, грамматики с обучением языку и музыке.

Четвертая - школа отрочества: науки, искусства, ремесла.

Школа юности (пятая школа) охватывает полноту мудрости, добродетели, Пансофии. В ней юношество учится управлять собой, семьей, школой, государством; избирает жизненное дело, путешествует.

Шестая - школа возмужалости (или жизненной практики); она распространяется на всю деятельность человека, ее цель - деяния мудрости, добра, любви.

Цель школы старости — достойно встретить кончину и предуготовить свою душу для посмертного существования. Именно бессмертие души становится залогом поступательного развития и совершенствования человека. Седьмая и последняя школа есть школа углубления человеческой мудрости, счастливого завершения жизни. Она учит правильно проводить остаток дней и правильно уходить из нее: сохранять до последнего часа жизненные силы и трезвость ума благодаря разумному образу жизни, размышлениям и занятиям.

Все школы вместе учат достойно жить и достойно умирать.

Первым двум школам Коменский посвятил книгу "Материнская школа", третьей и четвертой - "Великую дидактику" и "Аналитическую дидактику". Пятую и шестую "школу"

охватывают трактаты "Предвестник всеобщей мудрости" и "Всеобщий совет об исправлении дел человеческих", а также великое множество других произведений этого гонимого и преследуемого врагами неустрашимого человека. Седьмой школе посвящены замечательные страницы "Панпедии" - одной из важнейших составных частей "Всеобщего совета об исправлении дел человеческих".

В огромном наследии Коменского центральное место занимает "Всеобщий совет об исправлении дел человеческих". Он вобрал в себя основные положения учения Коменского с целью дать всему человечеству руководство к действию. Это действие направлено на улучшение и социальной действительности, и человеческой души, и межгосударственных и корпоративных отношений.

Совершенствование земного бытия мыслится как подготовка к царствию Божию на земле и бытию души в царствии Божьем. Вся человеческая деятельность получает конкретный вектор: в сотрудничестве с Богом создать совершенное общество.

Масштабы такого переустройства поистине глобальные. Они включают в себя все элементы духовной, социальной, политической и экономической жизни, материальной культуры и быта.

Коменский объединил два антропологических подхода: религиозные основы: этики и ренессансную концепцию творческой личности, преображающей мир. Синтез этих начал приводит к активному христианству без границ, в котором максимальная терпимость, любовь и милосердие имеют в перспективе реализацию идеи всеединства.

Первостепенным инструментом "исправления дел человеческих" служит образование как процесс и результат воспитания души посредством правильно организованного обучения. В этом смысле весь будущий путь человечества мыслится как "всеобщая школа", поэтому можно говорить о "панпедизме" учения Коменского.

Природа человека и аксиомы педагогики. Воспитательные усилия Коменского были направлены не на развитие отдельных одаренных умов, а на просвещение всего человечества, вплоть до последнего умственно недоразвитого ребенка и калеки.

"Всех нужно вести к тому, чтобы они, надлежащим образом впитав в себя знания, могли с пользой пройти настоящую жизнь... Если мы позволим развивать ум только некоторым, исключив остальных, то будем несправедливы по отношению к тем, кто обладает той же природой", - провозглашал Коменский великую цель всеобщего образования.

"Но, говорят, не из каждого куска дерева выходит Меркурий. Отвечаю: но из каждого человека выходит человек, если его не портить". Коменский мог так ответить своим оппонентам потому, что он не усматривал в "разнообразии умов", т.е. в индивидуальных особенностях детской души, в способностях людей кардинального препятствия к обучению всех, всему и всесторонне.

Достоинства и совершенства личности, утверждал великий подвижник, зависят от того, что и как она делает. При единстве умственного, нравственного и волевого развития гибкая и ковкая природа ребенка необходимо станет хорошей.

Коменский выдвинул великую идею компенсации с помощью воспитания и обучения природных недостатков людей. "Природа, когда ей что-то помешало развить свою силу в одном, может особенно ярко проявить ее в другом, стоит ей только помочь". Примеры ясно показывают, что слепые от рождения становятся замечательными музыкантами, правоведами, ораторами и т.д. Из глухих от рождения получились превосходные художники, ваятели, ремесленники...

"Слепых, глухих, тупоумных надо приобщать к культуре и даже с особым старанием, ввиду их большей потребности в помощи извне, так как их природа из-за внутренних недостатков меньше способна помочь себе", - писал он.

Даже испорченное, даже запущенное юношество способно развиваться к лучшему под влиянием сверстников и руководством учителя. А так называемая тупость тождественна отсутствию интереса и стремления к знанию. Поэтому формирование желания учиться есть главное средство воспитания. По отношению же к "медлительным и вялым" необходимо

особое "доброжелательство и терпение". Чтобы они не падали духом, надо дать им пережить радость заслуженного успеха.

Оптимистический взгляд Коменского на природу человека как объект и субъект воспитания, уверенность в его воспитуемости и обучаемости позволяла ему утверждать, что полный и гарантированный успех любого учащегося возможен и необходим. Этот успех обеспечивается подготовкой молодежи к труду, единством содержания образования, метода обучения и организации школьной жизни.

Решая проблему периодизации психического развития, Коменский вплотную подошел к пониманию ведущей роли воспитания и обучения в определении особенностей того или иного возраста.

Он обосновал необходимость раннего воспитания, показав силу первых впечатлений младенца и их значение для характера его дальнейшего восприятия мира и всей его жизни. В ранние годы приобретаются не только мотивы жизнедеятельности, но и во многом - направленность, характер личности, определяющие собой последующее воспитание.

Человек обучаем и воспитуем по своей человеческой природе потому, что у него есть способность воспринимать и понимать окружающий мир, но только при условии активности учащегося.

Восприятие - результат взаимодействия познающего и познаваемого, пишет Коменский. В нем "сходятся действующий объект, претерпевающий субъект и взаимодействие обоих". Таким образом, Коменский трактовал познание как процесс и результат активного действия познающего.

Познавать мир означает соприкоснуться с наибольшим числом вещей, активно действовать с ними, глубже и всесторонне выявлять подлинную природу вещей.

Тезис об активности человеческого познания ставит Коменского наряду с Декартом и Спинозой в первый ряд революционеров философии Нового времени. В педагогическом отношении признание активности человеческого познания означало революцию в содержании и методе обучения. Коменский убедительно, привлекая тонкие наблюдения и огромный фактический материал, показал ору-дийно-активное действие ребенка как предпосылку и сущность его познания мира.

Но что значит "знать"? Каковы критерии знания, познания мира? "Знание - не мнение, а именно знание, - отвечал Коменский. - Поскольку знание какой-либо вещи есть, обоснованное знание, постольку совершенное знание вещи есть проникновение в ее причины, в целом и в частностях, всецело: истинно, надежно, реально.

И нет недоступного знания. Нет такого знания, которого не мог бы усвоить человек, если при этом он идет от простого к сложному, от целого к частному и от частного к целому. Если он практически применяет понятое к новым ситуациям и притом собственными способами".

На этих аксиомах антропологии покоится педагогическая система Коменского.

Природосообразное образование. Образовательно-воспитательный процесс должен быть природосообразным, т.е. строиться в соответствии с объективными законами природы человека.

Воспитание есть искусство, "а искусство подражает природе. Искусство воспитания совершенствует природу, а не извращает ее. Искусство против природы бессильно. Искусство может сделать только то, что допускает природа. Искусство, не следующее природе, больше вредит, чем помогает".

Идеал и цель

Природосообразность учебно-воспитательного процесса требует, чтобы цель, содержание и методы его соответствовали друг другу. Цели образования и воспитания, в свою очередь, сообразны идеалу образованного, воспитанного человека.

Коменский подчеркивал, что традиционный идеал образования - "мудрое и красноречивое благочестие" - должно быть подчинено потребностям жизни. Он прямо связывал экономическое благосостояние народа с уровнем его образованности. Он выдвинул идею сотрудничества общества, школы и семьи в деле воспитания и обучения.

В нарисованном Коменским идеале образованного человека первая и определяющая черта - человечность: "Образованные люди суть истинные люди, го есть человечны по своим нравам". Но воспитание служит не только совершенствованию человека, но и готовит его к усовершенствованию окружающей жизни. И одно невозможно без другого. Человек становится человеком только тогда, когда вносит в жизнь лучшее - гармонию, ум, красоту, добро.

Образованность состоит не в сумме знаний о вещах, а в знании сущности вещей. Важно не иметь знания, а быть знающим, т.е. не просто понимать мир, но и активно изменять его к лучшему, применять знания на практике и извлекать новые знания из практики. Быть, а не иметь.

Быть знающим нельзя, не зная о своем незнании. "Незнание своего незнания делает дерзким; сознание незнания - жаждущим знания, а здесь начало мудрости".

Цель образования - не мнение, не самомнение, а мудрость. Быть, а не казаться.

А для этого необходимо развивать людей гармонически: одновременно, с малых лет - и голову, и сердце, и руку, и волю, и память, и мастерство, и мужество, и чувство прекрасного. "Если не допускаются до исполнения все человеческие стремления одновременно, взаимно соразмеряясь друг с другом, то люди начинают делать что-то одно, а прочим пренебрегают и тяготеют. Когда они погружаются во что-нибудь частное, то, с одной стороны, начинают изобиловать излишествами, а с другой - нуждаться в необходимом".

Цельность и уравновешенность, гармоничность личности Коменским рассматривалась как предпосылка счастья.

Провозглашая счастье целью образовательно-воспитательного процесса, Коменский предусматривал гармонию счастья личности и общества. В трактате "Всяк своего счастья кузнец" он показал, что счастье - не случайность, а закономерный результат разумной человеческой деятельности, имеющей конечной целью всеобщее благо. Поэтому счастье по своей природе не может быть только личным, а должно соотноситься со счастьем других.

Поэтому школа обязана обучать искусству жизни, искусству счастья.

Коменский понял связь теоретической подготовки ученика с практикой жизни и общественной деятельности. Он стремится к достижению гармонии между школой, религией и политикой, чтобы разрешить проблемы бытия человека.

Школа призвана снабжать новые поколения способами решать трудные нравственные проблемы жизни, привлекая для этого все получаемые в ней знания.

Эта цель соединения знаний с умением решать проблемы индивидуальной практической жизни - главная забота школы. Для этого она должна быть "колыбелью гражданской жизни, где все, учась попеременно подчинению и управлению (словно в маленьком государстве), сызмала привыкнут управлять вещами, собой и другими (если кому представится необходимость управлять другими)".

Важные и трудные задачи воспитывающего и развивающего (ум, волю, действия, речь) обучения - дать человеку способы, средства и методы познания окружающего мира, научить способам эффективного отправления обязанностей и исполнения долга; научить любить мир.

Без разрешения последней задачи недостижимо и решение двух предыдущих.

Коменский распространял требование формирования познавательной и нравственной самостоятельности на все поведение человека, особенно настаивая на освобождении от всяких авторитетов, на принятии самостоятельных решений во всех важных вопросах жизни.

Наконец, образовательно-воспитательный процесс должен происходить легко и мягко, как бы сам собой, без принуждения, и юношество должно получить образование не кажущееся, а истинное, не поверхностное, а основательное.

Содержание культуры

Содержанием образования выступает то содержание человеческой культуры, которое способно изначально облагораживать и совершенствовать человеческую природу, которое дает человеку силу всю жизнь противостоять злу. Таким образом, содержание образования

становится фактором формирования личности.

Культура представляет собой систему ответов благороднейших и лучших умов человечества на вопросы: что знать, во что верить, что делать, на что надеяться.

Это - единственные вопросы, на которые призвано ответить образование и воспитание. Поэтому содержание образования всегда одно и то же по своему составу. На каждом возрастном этапе и уровне развития (младенчество, детство, отрочество, юность, зрелость, старость) в качестве содержания образования необходимы практически одни и те же знания. Ибо они соответствуют лучшим из постоянных потребностей человека понимать окружающий его мир и действовать в нем.

Коменский требует учить одним и тем же вещам, но по-разному. Речь идет у него о последовательном реструктурировании знания от этапа к этапу. Например, от простого подражания и действия по образцу - к самостоятельному построению действия. Это соответствует этапам естественного развития человека.

Различия между уровнями образования заключены, главным образом, в объеме и способе, которым эти знания переформулируются.

Содержание образования должно быть целостным. Познание частных вещей ущербно до тех пор, пока мир не воспринят как единое целое, пока не уловлена гармоническая целостность вселенной.

Поэтому содержанием образования должна быть Пансофия: она сочетает воедино искусство мысли и искусство действий с логикой и искусством слова; она дает метод постижения основы и сущности вещей, она рассматривает мир как целое.

В содержание образования Коменский ввел в качестве важнейшей его составной части методы познания, методы действия. В своих учебниках он органически сочетал знания о предметах со знанием о способах и путях постижения их сущности. Важное место занимает у него обучение методу применения знаний на практике. Знание о способах совершения познавательных и любых иных действий нужно не в конце обучения, но постоянно, на всем его протяжении.

"Ученый не тот, кто знает много, а кто делает полезное". Ценнейшим элементом, составной частью содержания образования Коменский провозгласил творчество как "способность изобретать новое, а не только пользоваться уже известным".

Законы педагогики. Законы образовательно-воспитательного процесса делятся у Коменского на "общие" и "частные". Под "общими законами" он понимал принципы любого образования личности, которые присущи процессу усвоения знаний, взглядов, умений, отношений и т.д. как таковому. "Частными законами" он считал методические правила передачи специфического содержания образования.

Важнейшим законом воспитания ума, воли, чувства и действия Коменский считал закон последовательности. "Искусство обучения не требует ничего иного, кроме правильного распределения времени, предметов и метода".

Всегда и во всем должны идти сначала знания (теория), затем - действие (упражнение, практика) и только потом уже - речь. "Учить кого-нибудь (или позволять кому-нибудь) действовать, прежде чем он поймет, что он делает, значит образовывать не человека, а животное; учить говорить о вещах без их понимания, которое недостижимо без действия с ними, - значит делать кого-нибудь полугаем".

Последовательность предметов изучения тоже очень строгая и строго Коменским обоснована. Сначала мир, затем человек, под конец уже книга: "Движение нашей мудрости должно начинаться книгой природы, продолжаться книгой ума и завершаться просто книгами".

Выдвигая требование понимания как главного условия знания, Коменский выступает против неосмысленного запоминания и вер-бализма. Воспитанию и обучению с помощью слов он противопоставляет воспитание и обучение с помощью образа, с помощью наблюдений и опыта.

Один из важнейших общих законов воспитания Коменского гласит: наиболее безопасный

для детей, полезный им и приводящий к цели способ воспитывать детей и строить их счастливое будущее -это воспитывать воспитателю самого себя и организовывать счастливую жизнь детей в настоящем.

Он сформулировал также как закономерность "зеркальность" действий учителя: учитель должен давать быструю, краткую, объективную, точную, понятную и доброжелательную информацию ученикам о результатах их усилий.

Учебно-воспитательный процесс трактуется и исследуется Коменским как один из видов познавательного процесса. Поэтому законы образования личности являются разновидностью законов познания как таковых. Отсюда - требование вести учащихся от простого знания (низшая ступень постижения сущности мира) к собственно познанию, т.е. к постижению сущности вещей и творческому применению знаний на практике.

В соответствии со своей теорией познания Коменский требовал предметной и чувственной наглядности как начальной ступени обучения. Здесь чувственное восприятие должно яг просто преобладать над умозрением, но и предшествовать ему.

Познание должно завершаться применением знаний: "Тому, что должно делать, нельзя иначе обучиться, чем делая это. Работая, мы работаем и над самими собой. Каждый учится настойчивости через настойчивость, мужеству через попытки свершения мужественных поступков и т.д. быстрее и лучше, чем путем разговоров об этих вещах".

Из законов познания проистекают еще два педагогических закона - положительной мотивации учения и профилактики ошибок. "В изучении - участвуют три стороны: (1) неизвестная вещь, (2) жажда познать эту вещь, (3) средство, путем которого мы достигаем познания. Учиться легче, чем отучиваться". Поэтому необходимо сделать очевидной для учащихся пользу от изучения предметов не только для их будущего, но и для настоящего. Предотвращение ошибок (грамматических и иных), как и дурного поведения, имеет огромное преимущество перед исправлением уже сложившихся недостатков.

Для пробуждения и стимуляции познавательных усилий учащихся необходимы бодрость, доброжелательность, серьезность и вместе с тем приятность учебного труда. Учитель должен заимствовать у игры подъем и напряжение сил, радостный настрой, не сводя при этом труда к игре.

Все в обучении "должно быть единым, истинным, добрым, радостным, полезным".

Как учить и учиться. Методы образования и воспитания -это "пособия учить и учиться скорее, легче и надежней".

Весь свой метод Коменский направил к тому, чтобы школьную подневольность превратить в привлекательный труд, изгнать душевную вялость и привлечь удобством своего метода пытливые умы, делая их способными решать задачи жизни.

Вот

как надобно учить по Коменскому

Учить надо ясно. Учитель должен обладать талантом простоты и способностью не стеснять свободную волю учеников.

Сами содержание и способ изложения знаний учителем должны быть образцами всех трех методов познания сущности вещей: анализа, синтеза, сравнения.

Учить всему с увлечением.

Главная забота учителя - добиваться единства мышления, словесного выражения и действия учащихся. Для этого необходимы:

сжатый и простой обзор учебного курса или его отдельной темы перед началом их изучения;

применение знаний на практике;

сообщение учащимся программы правильного выполнения действий;

четкий показ действия;

разнообразное повторение, чтобы ничто не забывалось;

быстрое продвижение вперед, но при условии прочности усвоения.

Учитель поощряет вопросы учеников, приучая их добиваться доказанного, достоверного

знания. При этом важно требовать воздержания от скороспелых суждений по недостаточно ясным или непроверенным вопросам.

Обучение в одном и том же классе должно различать "начинающих, продолжающих, завершающих". Обучение индивидуализируется в ходе работы: оно должно быть доступно "начинающим", предусматривать интересную работу для "продолжающих" и не тормозить работу "завершающих".

В специальном разделе "Аналитической дидактики" Коменский рассматривает тему "Как учить учиться".

Практические задания нужно предварять обсуждением и прояснением форм и способов выполнения действий. При этом во всяком умении, которому учим, практика должна иметь большее значение, чем теория.

Очень важно предупреждать ошибки, поскольку переучиваться труднее, чем научиться чему-либо.

Специально нужно учить обращаться за советом по поводу неизвестного к учителю, товарищу, книге. Искусство ставить вопросы и находить ответы на них развивается постепенно, не дается само по себе и потому требует постоянных усилий по формированию со стороны учителя.

Центральные проблемы теории воспитывающего и развивающего обучения освещаются Коменским и с точки зрения отношений между учителем и учащимся.

Многое решают в школьном деле компетентность и мастерство учителя, его преданность своему делу. От учителя зависит отношение детей к учению, их прилежание и их успехи. Учитель несет ответственность за облик и поведение своих подопечных.

Чтобы оставаться на высоте своей ответственности, учителю необходимо обладать высокой культурой.

Учитель - образец искусства думать, делать и говорить. Это искусство приобретает никогда не прекращающимся самообразованием, самосовершенствованием, тренировкой ума, действия, речи.

Альтернативой этому идеалу учителя служит "раб полуобразованности, носитель косности". Он разлагает школу изнутри.

Авторитет уважаемого учителя, заработанный им успешным обучением, Коменский ставит на первое место среди факторов, обеспечивающих сознательную дисциплину учащихся.

Учитель должен "воспламенить" у своих учеников любовь к познанию, людям, жизни, творчеству, книгам. Необходимо научить разумно пользоваться книгами, "ибо ученым сделают тебя не книги, а работа над ними".

Влияние Коменского

Ян Амос Коменский выступает как провозвестник и непосредственный предшественник идеологии Просвещения. Он был "связующим звеном" между эпохой Возрождения с ее гуманистическим идеалом всесторонне развитого человека и "царством разума", основанным на "естественном равенстве", - идеалом эпохи Просвещения, уповавшей на распространение научных знаний как на панацею от социальных зол.

Влияние жизни и трудов Коменского на прогрессивное человечество усиливается с ходом времени.

Если при жизни он был всемирно знаменит как автор лучших за всю историю человечества учебников, то его социальные идеи, как и его научно-педагогическая концепция в целом, были до конца XIX в. достоянием только немногих самых ученых людей Европы - Лейбница, Гердера, Канта.

Правда, его теория трудового воспитания, связи обучения с производительным трудом оказала немедленное и благотворное влияние на У. Петти, Д. Беллера, а через них - на Р. Оуэна.

С конца XIX в. резко усилилась научная разработка педагогики, стала реальностью всеобщая система национального образования, и теоретические труды Коменского стали

переиздаваться и изучаться повсеместно. Он был единодушно признан основоположником научной педагогики.

А когда в 1960-70-е гг. был опубликован в полном объеме и быстро распространился в мире его "Всеобщий совет об исправлении дел человеческих", Коменский предстал перед нами как великий философ, социально-политический мыслитель, правовед, теоретик международных отношений.

Идеи Коменского далеко не исчерпаны. Наша эпоха, возвращаясь к утраченным духовным ценностям, вновь начинает осознавать неразрывность связей человека, окружающего мира и высшего начала. Коменский с огромной силой выразил идею этой неразрывности. В начале XXI в. его смело причисляют к величайшим гениям человечества.

Коменский и мы. Найденные Коменским законы воспитания, обучения, образования не устарели, они очень важны для каждого воспитателя и учителя в наше время.

Над развитием искусства учить всех, всему, всесторонне, всегда, быстро, легко, основательно и с гарантией успеха приходится и ныне еще много трудиться. Педагогические науки продолжают решать намеченные Коменским задачи по созданию надежной теории этого искусства.

В этих трудах большое подспорье - обращаться вновь и вновь к истокам, к начертанным Коменским началам: не исчерпаны заложенные в них идеи и возможности улучшения школы.

Нужда в школьной революции, произведенной Коменским, родилась из противоречий и напряжений его многосложной эпохи. Суровая и смелая эпоха открывает простор для деятельности людям типа Я.А. Коменского, которые взваливают на свои плечи огромный труд - прокладывать научный фарватер для практических задач своего времени. Это великое призвание требует от таких людей великого терпения и мужества, любви к людям и беспощадности к себе. Это - подлинные герои, образ и дело которых служат человечеству на протяжении долгих столетий, а их имя заслуживает вечную благодарность человечества.

Как мы знаем теперь, далеко не все идеи, прогнозы, проекты, планы и рабочие чертежи, созданные трудами этих героев мысли, воплощаются на практике сразу же, с рождением задач их эпохи. Слишком велико сопротивление консервативных и реакционных сил, не заинтересованных в их осуществлении. Слишком велика инерция традиций. Очень сложны и переплетены связи, которые порываются новаторством в устоявшемся складе жизненных отношений.

И мы говорим тогда, что гениальные идеи "опередили свое время". Подразумевая под этими словами, что теоретическое решение задачи, сколь угодно правильное и точное, нуждается еще в совпадении очень многих обстоятельств и условий, не зависящих от воли отдельных людей, чтобы победить на практике.

Так произошло и с педагогической системой Коменского. Ведь и сегодня еще не решены, не осуществлены многие прогрессивные положения его теории.

Мы только-только приступаем к созданию панпедии, которую теперь называем непрерывным, или перманентным, образованием. Нам еще только предстоит найти простейшие исходные основания сущности вещей, постижение которых способно вдохновить людей высоким смыслом жизни. Мы все-таки не умеем успешно учить новые поколения искусству достойно жить, любить и беречь, познавать истину и совершенствоваться.

Говорят: "Время не пришло". Но оно еще более задержится в пути, если мы не будем приближать его сами.

Ян Амос Коменский: аксиомы панпедии

Ухватив в гениальном предвидении неизбежные тенденции и логику дальнейшего развития образования, Коменский нашел для него новое название: панпедия (пампедия), что означает и формирование целостного, всесторонне развитого человека, и науку об обучении всех — богатых и бедных, мужчин и женщин, молодых и старых, цветущих и умирающих — всему, что необходимо для достойной жизни и достойной смерти; обучении всеми способами и на протяжении всей жизни непрерывно. Таким образом, Коменский заложил основы науки о перманентном образовании практически каждого человека в любом возрасте, любого социального положения, в любом уголке земного шара.

Предмет пампедии охватывает всю жизнь человека от зачатия до могилы. Это не педагогика в собственном смысле слова, поскольку педагогика имеет своим предметом формирование личности ребенка и юноши; но и не андрагогика, т.е. воспитание взрослых. Проблемы целей, содержания и возрастной специфики становления и совершенствования личности решаются Коменским именно в рамках целостного предмета пампедии: в перспективе всей жизни человека.

Все созданное Коменским в области воспитательно-образовательной теории оправдано рассматривать как этапы разработки и вместе с тем компоненты единой оригинальной науки. Пампедия не только составная часть великой социальной утопии Коменского, призванная обеспечить успех человеческих дел, — пампедия еще и законченная философия воспитания, она и (в очень неточной современной терминологии) педагогическая антропология вкупе с педагогической психологией, наконец, пампедия — это еще и теоретико-концептуальная схема воспитательного процесса, и обоснование норм, и оценочное описание практики, и постановка задач, далеко не решенных сегодня, остающихся вызовом будущему.

Решение этих задач приобрело статус аподиктического знания, всеобщего и необходимого, достоверного и доказательного, конституирующего законы и, в свою очередь, основывающегося на их непреложности.

Законосообразность учения Коменского, система найденных им закономерностей образовательно-воспитательного процесса глубоко концептуальны. Его пампедическая наука проистекает из его пансофического, строго системного мировоззрения, согласуясь в конечном счете с разделяемой им космологической доктриной о назначении и судьбе творения, о единстве макро- и микромиров. Эта идейная система служит Коменскому источником тех отправных исходных положений, предпосылок (условно говоря, "аксиом", "постулатов"), которые лежат в фундаменте законов воспитания, служат основой их доказательства.

Коменский понимал пансофию как истинное знание о мире, о его законосообразности и упорядоченности.

Пансофия Коменского — это наука, в которой разные виды человеческого знания не просто внешне поименованы и бухгалтерски перечислены, но выведены из основополагающих принципов универсальным методом. Чтобы сделать пансофию достоянием всех и каждого, совершенно необходима вспомогательная наука — пампедия, которая исходит из тех же основоположений, что и само пансофическое знание, и изоморфна его структура.

С помощью инструментария современной Коменскому школы пансофию распространить было нельзя. Всемудрие предполагает знание сущности вещей, а школа учит словам.

Мудрость недостижима без овладения научным методом познания, но школа губит умственные способности отупляющей зубрежкой. Пансофия предполагает высокую нравственность, чтобы ум не служил злу, а школа, отделяя знание от ума, одновременно разводила ум и интересы, потребности, интенции, стремления, направленность личности. Она не учила главному — любить добро и ненавидеть зло, наслаждаться познанием истины и служить ей.

Для торжества пансофии необходим был легкий, простой, надежный метод обучения ей, метод, дающий стопроцентную гарантию успеха. Никакой пансофии не будет также, если учить не целостному, не внутренне упорядоченному и системно связанному знанию о мире в целом. Стало быть, надо открыть науку и искусство безотказно обучать всех и притом всему.

Абсолютная необходимость законов, открываемых наукой о формировании личности, проистекает у Коменского именно из требования гарантировать успех обучения в той же степени, в какой нотная запись обеспечивает исполнение музыкального произведения ("Великая дидактика", XXXII 4). Дело воспитания должно быть поставлено на научную почву; а научные "ноты", воспроизведение которых неизбежно должно привести к звучанию задуманной (т.е. целеположенной), продуманной (т.е. систематической) и прочувствованной (т.е. этически и эстетически значимой) гармонии (т.е. единства действия по истине, добру и красоте), — суть законы и проистекающие из них правила, метод (см., например, "Законы хорошо организованной школы", VII I).

Поиск закономерностей начинается Коменским с ответа на вопрос, без чего невозможно воспитывающее обучение и что, стало быть, необходимо для него, и — одновременно — что такое обучение, в чем его природа, т.е. сущность. "Правильно обнаруженные общие понятия дадут нам общие и прочные законы разумного обучения..." ("Новейший метод языков", X 5). Что касается эмпирически установленных закономерностей, то они включаются в систему законов при условии их обоснования теми же "общими понятиями". К ним же восходят в итоге и методы и правила.

Таким образом, в основе как теоретической, так и нормативной конструкций Коменского лежат одни и те же исходные посылки.

В качестве основополагающих постулатов пампедии, как и пансофии, выступают очень емкие категории "все", "всё" и "всеми способами".

Понятие "все" дедуцируется Коменским из посылки первоначального христианства о том, что все люди — дети Бога. В противном случае, утверждала идеология апостольского коммунизма, люди не получили бы в дар жизнь. Более того, эта одаренность человека жизнью уравнивает всех людей, поскольку жизнь принципиально одинакова.

"Всё" — это Бог, мир и человек в структурном и содержательном единстве. "Всё" — это самая главная и абсолютно одинаковая для всех людей мудрость; высшее знание. Речь идет об уравнивании всех людей высочайшей культурой. Утопически-коммунистический смысл этой идеи заключается, в частности, в том, что обладание всеми людьми высочайшей культурой предполагает и в качестве своей предпосылки и в качестве своего следствия уничтожение разделения труда: с уничтожением привилегий на высшие совершенства, несомые высшей культурой, одновременно устраняется и социальная привилегия: все не только знают всё, но и все делают всё.

"Всеми способами", т.е. и всесторонне, и всеми существующими и возможными методами, — это одновременно и универсальность метода пансофии и — дополнительное содержание пампедии. Всесторонне — значит полностью, во всех отношениях: развитие чувств, ума, речи, умений, способностей, навыков делать, работать, творить.

В этой категории утверждается целостная личность как идеал и цель воспитания. Речь идет об органическом слиянии нравственности с интеллектом и волей. Одна из аксиом "Книги книг", заключительной части "Всеобщего совета", гласит: "Всё, чему мы учимся, должно быть (1) единым (будь это что-нибудь короткое или длинное), (2) истинным (истинно наполняющим чувства), (3) добрым (радостным или полезным)" (цит. по кн.: Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1982. Т. 2. С. 559).

Выдвинув указанные постулаты как основополагающие, Коменский стал тем самым одним из провозвестников и непосредственных предшественников идеологии Просвещения — теоретической подготовки буржуазных революций. Нельзя не увидеть в Коменском связующее звено между неоплатонизмом и пантеизмом Возрождения с его гуманистическим идеалом всесторонне развитого человека — и борьбой за установление "царства разума", основанного на "естественном равенстве", грядущей эпохи Просвещения, уповавшей на распространение знания как на панацею от социальных зол ("Пампедия", I 14).

Коменский предвосхитил свойственное буржуазным общественным отношениям разделение труда, приводящее к формированию не целостной, а частичной личности ("Пампедия", IV 4). В развернутом виде эта идея станет достоянием XVIII века (А. Смит, Ф. Кенэ, А.Р. Тюрго и

др.). В эпоху Коменского разделение труда с точки зрения уродующего влияния его на воспитание человека начал исследовать У. Петти, хорошо осведомленный (непосредственно и через С. Хартлиба) о взглядах Коменского и во многом соглашавшийся с ним в своих работах, посвященных проблемам трудового воспитания и подготовки молодежи к трудовой жизни. Благодаря трудам Петти эти прогрессивные идеи Коменского стали позднее достоянием Дж. Беллера и Р. Оуэна.

Основополагающие аксиомы пампедии согласуются у Коменского с конкретизирующими их постулатами о природе личности и ее развитии, а также о природе познания. Все закона воспитания восходят к этим постулатам.

Решая проблему природы человека как такового, Коменский исходит из идеи прижизненного его формирования. Отсюда — самая возможность науки о воспитании и отсюда же педагогический оптимизм Коменского. Реалистический и действенный характер пампедии Коменского придается также и постулатами о деятельности как неперенном компоненте (наряду с учением) становления человека (см., например, "Великая дидактика", VI 1).

С этих позиций выдвигается Коменским одна из центральных аксиом в антропологическом обоснования воспитания — аксиома обучаемости, воспитуемости (т.е. способность человека быть воспитуемым и обученным). Разрабатывая проблему воспитуемости, Коменский выдвигает идею компенсаторного обучения, способного восполнить, уравновесить недостатки природной телесной организации данного индивида ("Великая дидактика", XII 14; "Новейший метод языков", X 16; "Пампедия", П30). Современная наука в лице его наиболее прогрессивных представителей дает основание для подтверждения этого абсолютного педагогического оптимизма Коменского. Педагогический оптимизм Коменского блестяще подтвердился, в частности, достижениями дефектологии XX века, особенно обучением и воспитанием слепоглухонемых детей.

Причину же индивидуальных различий в умственных способностях Коменский был склонен усматривать в разной степени тренированности, "упражнения" (см. "Великая дидактика", VI 10). В этой посылке заключен не только бесспорный демократизм чешского педагога, но и поразительная по смелости идея, опередившая свое время.

Даже наиболее передовой, наиболее смелой гуманистической науке — да и искусству — эпохи Возрождения и первой половины XVII века свойственно объяснение индивидуальных различий между людьми природным неравенством их умов (Хуан Уарте, Шекспир и др.). Идея природного равенства человеческих умственных способностей (см. также "Пампедия", III 6) была признана наиболее передовыми мыслителями только в XVIII веке — прежде всего французскими материалистами (сравнить с высказыванием К. Маркса и Ф. Энгельса по поводу французского материализма XVIII века: "Не требуется большой остроты ума, чтобы усмотреть необходимую связь между учением материализма о природной склонности людей к добру и равенстве их умственных способностей, о всемогуществе опыта, привычки, воспитания, о влиянии внешних обстоятельств на человека... — и коммунизмом и социализмом" (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 2. С. 145).

Отсюда необходимость обучения как упражнения, разработки способностей, как средства уравнивания людей.

Для последующих судеб педагогики весьма плодотворной оказалась также сформулированная Коменским посылка о развитии учащегося как стадийного роста, как движения, изменения его (ученик — "подвижная вещь") от меньшего к большему, от худшего к лучшему и т.д. Эта идея преломилась впоследствии и в различных теориях поэтапного формирования личности (Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский и др.), и в дидактических конструкциях (И.Г. Песталоцци, И.Г. Фихте, Ф. Фребель, М. Монтессори и др.).

Включая в посылку о критериях зрелости ("Новейший метод языков", X 15) не только возраст, но и успехи в обучении, Коменский делает важное различие между хронологическим и умственным возрастом. Такая трактовка понятия зрелости Коменским

ставит две чрезвычайно важные проблемы, решение которых было предметом вековых научных дискуссий. Первая проблема — это соотношение естественного созревания с развитием и вторая — проблема соотношения хронологического возраста с умственным. По сути дела, Коменский предвосхитил открытия психологии и педагогики XX века: О. Декроли и М. Монтессори доказали, что в определенные периоды жизни человек особенно чувствителен к определенным педагогическим воздействиям. Если упустить эти периоды повышенной чувствительности к внешним воздействиям, то происходит так называемое необратимое угасание возможностей эффективного развития способностей, и потенции творческого развития не реализуются. Коменский же не только обосновал необходимость раннего воспитания, но и привлекал внимание воспитателей к обнаружению и учету особенно чувствительных к внешним воздействиям периодов в развитии человека ("Великая дидактика", VII 5; XVI 7—10).

Аксиомы о природе личности восходят и к хилиастическим идеям Коменского, согласно которым тысячелетнее "царство Божие" будет установлено на Земле. Поэтому необходима подготовка к вечной жизни именно земной, и притом — к жизни в коммунистическом обществе. Эта утопическая и коммунистическая сущность хилиазма как плебейской ереси была вскрыта Ф. Энгельсом (см., например, Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 22. С. 481). "Загробная жизнь" зависит от земной и в конце концов становится земной. Чтобы достойно прожить и достойно умереть, необходимы — как цели воспитания — и способность познавать мир, и способность к перманентному самосовершенствованию.

Важны в связи с вопросом о достойной жизни аксиомы осознанного поведения, согласия воли с разумом. Коменский ставит чрезвычайно важную проблему формирования у учащейся молодежи правильных убеждений, связанных с вопросами "свободы воли" ("Великая дидактика", XXX II), как предпосылки осознанного выбора учащимся правильной линии поведения во всех областях, сферах и проявлениях человеческой деятельности. Свободу воли Коменский трактует также в духе "апостольского коммунизма": акцент делается им на моральном самосовершенствовании человека. Но Коменский интегрировал в свое понимание свободы воли и новый подход к оценке личности и ее места в мире, которым ознаменовалась эпоха Возрождения. Более того, великий мыслитель вплотную приблизился, хотя и не мог принять целиком, к Спинозистскому решению проблемы — свобода есть осознанная необходимость (сравнить: "Пампедия", IV 13). В "Книге книг" по этой проблеме значится: "...свобода — одной сущности с волей, ведь воля перестает быть волей, если воление недобровольно; воля есть способность разумной души обращаться к вещам, в которых наш разум увидел добро, и отвращаться от зла". (Цит. издание. С. 555).

Поэтому обучать всех всему возможно настолько, насколько удастся "все устроить так, чтобы каждое дело человек делал не по принуждению, но как бы самопроизвольно (по собственной воле и влечению)" ("Пампедия", IV 13), т.е. по закону, который воля сама себе сознательно (разумно) выбирает. Эти положения в следующем за Коменским веке подробно разработал И. Кант и в своей этике и в своей педагогике.

Аксиомы свободы воли, ответственности за свои поступки требуют формирования познавательной и нравственной самостоятельности, распространяемой на все поведение человека. Коменский настаивает на освобождении от власти авторитетов, на принятии сформировавшейся личностью самостоятельных решений во всех важнейших вопросах жизни ("Пампедия", III 20).

Основополагающий постулат о человеке как образе божьем восходит и к традициям общины "чешских братьев" — традиции сектантски-коммунистической трактовки Библии. Эта традиция, объявляя человека Богоподобным, избавляла его фактически от первородного греха.

Коменский открыто противостоит учению католической церкви о первородном грехе, об имманентной греховности человека, идее, из которой следовала необходимость страдания человечества и искупления прирожденной ему вины. Коменский утверждает: Мир принадлежит человеку, первородный грех которого снят Христом, и от человека самого

зависит возможность провести на Земле счастливую жизнь и исправить все человеческие дела. ("Великая дидактика", V 17; XXXIV 23—28; "Пампедия", II 20; IV 10; "Пампедия", XXIV 2).

Провозглашая счастье целью человеческой жизни ("Пампедия", I 7), Коменский предусматривает гармонию личности и общественного счастья. Обоснованию этой гармонии посвящено, в частности, сочинение Коменского "Всяк своего счастья кузнец", где утверждается, что счастье — не случайность, а необходимый результат разумной человеческой деятельности, имеющей конечной целью высшее благо. Поэтому счастье не должно быть только личным, но соотносываться с общим благом.

Коменский ставит проблему смысла жизни человека как пампедическую ("Пампедия", III 16). При этом цельность личности рассматривается им как одна из предпосылок счастья: наряду с правильностью и красотой проживаемой жизни ее "полнота", всесторонность входит у Коменского в понятие счастья. Это решение проблемы счастья имеет огромное воспитательное значение. Представление человека о смысле жизни и о содержании счастья, отношение к смерти и трактовка проблемы бессмертия составляют ядро мировоззрения, а поведение свое человек строит, как известно, в соответствии именно с представлениями о ценности жизни, в соответствии со своими идеалами силы, красоты, добра и правды. Поэтому для науки о воспитании личности, ее нравственности и характера нет более важных вопросов, чем о смысле бытия, о конечных результатах всех усилий людей по устройству их земных дел.

В своих постулатах о природе человека как предмета воспитания Коменский довольно близко подходил к пониманию социальной сущности специфически человеческой психики, апеллируя к ситуации типа "маугли", как бы мы сказали сейчас ("Великая дидактика", VI 6; "Новейший метод языков", X 27). Тезис Коменского о том, что у предоставленного самому себе человека не развивается человеческая психика, что собственно человеческих наследственных форм поведения у детей нет, и в среде волков, например, человеческий ребенок становится по своей психике и поведению волком, совершенно правилен. Эта аксиома фактически закладывала первые краеугольные камни будущего здания социальной педагогики.

Именно из этой исходной посылки проистекают как требование Коменского отбирать в человеческой культуре то лучшее ее содержание, которое способно облагораживать и совершенствовать человеческую природу ("Новейший метод языков", X 18), так и идея "второго рождения", рождение собственно человека благодаря воспитанию, понимаемому как присвоение лучшего в общечеловеческой культуре ("Пампедия", III 29). Человека делает человеком присвоение системы важнейших основных элементов исторически накопленной человеческой культуры ("Пампедия", IV 22). Но не пассивное присвоение, а активное действие!

В содержании этих идей заключено зерно диалектической мысли, хотя и не достаточно ясно выраженной, об активности человека и о необходимых предпосылках этой активности ("Великая дидактика", VII 1). Коменский глубок и справедлив, выдвигая реалистическую аксиому о формировании активности, о внешних по отношению к человеку источниках самой возможности активности. Это, по сути, материалистическая идея, на века опередившая свое время.

Если в "Великой дидактике" Коменский еще недостаточно акцентирует посылку об активной природе человеческого сознания, то эксплицитное формулирование этой тезы в последующих его работах ("Аналитическая дидактика", "О культуре природных дарований", "Выход из схоластических лабиринтов", "Пампедия") ставит Коменского наряду с Декартом и Спинозой в первый ряд революционеров философии XVII столетия. Коменский в большой мере преодолевает ограниченность сенсуалистского эмпиризма, включая в свои гносеологические постулаты элементы рационализма (см., например, "Пампедия", VI 18 (8); IV 12).

Знание для Коменского есть воссоздание подобия и образа вещей (подразумевается

адекватное их воссоздание), т.е. фактически — движение мысли и руки по контуру объективно сущих предметов. Такое понимание природы познания дает материалистический критерий отличия истинного знания от ложного (от "мнения", заблуждения) и подчеркивает активность специфически человеческого постижения мира. Отступление Коменского от материалистического решения этой кардинальной проблемы в сторону сенсуализма (чувственное восприятие как "отпечаток" образа мира в сознании) не может перечеркнуть правильности этого решения в самом главном пункте: воспринять, понять, познать — значит активно воспроизвести принцип и суть построения, структуры, устройства вещи, т.е. воссоздать ее и тем самым получить адекватный образ мира. Развивая материалистическую трактовку природы познания, Коменский с гениальной убедительностью демонстрирует "орудийно"-активное действие как предпосылку и сущность познавательного акта ("Новейший метод языков". X 8).

Эта чрезвычайно важная, едва ли не центральная в педагогике Коменского, идея сближает его исходные посылки с самым прогрессивным в XVII веке учением Спинозы об активности как о сущности и основе специфически человеческого развития и познания. Чем больше ребенок что-то делает, тем он становится сильнее не только физически, но и духовно, — это по сути материалистическое положение, в фундаменте которого лежит представление о человеческой психике как об активном отображении и воспроизведении "контуров мира", как о формирующейся в деятельности человека его двуединой способности приспособляться к объективному миру вещей и приспособлять их к себе. Коменский не следовал Спинозе, он одновременно с последним пришел к основоположению, которому лишь двести лет спустя, в марксистской науке о человеке, суждено было стать прочным основанием материалистической науки о формировании личности, — человек становится мыслящим "телом" в той мере, в какой он сумеет активно строить свои собственные действия и осуществлять их в соответствии с объективной природой вещей, со схемами универсальной необходимости. Отсюда всеопределяющее значение формирования и стимуляции познавательной активности ребенка для его развития как человека мыслящего ("Пампедия", XI 7).

Коменский считает, что человеческое мышление в его развитых формах неотъемлемо от использования знаков того или иного рода ("Новейший метод языков", X 52). Это положение сыграло большую роль в становлении и развитии детской и педагогической психологии, а также педагогической теории. Применение знаков перестраивает всю психическую деятельность человека наподобие того, как применение орудий видоизменяет естественную деятельность органов и безмерно усиливает и расширяет возможности физической и психической активности. Развитие человека происходит в процессе овладения как орудиями, так и знаками путем обучения. Именно поэтому обучение занимает центральное место во всей системе организации жизни ребенка, определяя его развитие.

Роль гносеологических постулатов становится очевидной, если вспомнить, что учебный процесс трактуется и исследуется Коменским как специфическая форма, вид познавательного процесса; причем закона обучения предстают модификацией законов познания и мышления как таковых. Отсюда — точные и обстоятельные формулировки законов воспитывающего обучения, ведущего человека от "просто знания" (низшая ступень постижения сущности мира) к познанию (к творческому, "новаторскому" применению знаний на практике) ("Великая дидактика", XXI 14).

Процесс воспитывающего обучения целиком строится Коменским на фундаменте исходных положений, в системе которых мы рассмотрели лишь часть наиболее актуальных для современной педагогики аксиом. Большое подспорье для нее вновь и вновь обращаться к начертанным Коменским началам, интерпретируя их на новом уровне знаний, — не исчерпаны заложенные в исходных посылах пампедической науки возможности, как не исчерпаны прошедшими столетиями новизна и эвристическая значимость самой пампедической науки Коменского.

Мы и Коменский

1. ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ

Прежде чем обсуждать, как учить и чему учиться, надо хоть немного узнать, каким путем шла мировая и наша школа и дошла, наконец, до жизни такой — сегодняшней. Небесполезно также определиться в отношении исторического наследия: кто есть кто для нас сейчас?

Школы в ее нынешнем варианте как таковой не существует. А есть множество различных, подчас противоположных, типов и видов школ. И каждый из них имеет свою историю. И истории эти сложным образом переплетаются.

У нынешних наших школ тоже есть свои корни и основания. Имеют ли они отношение к теории и практике Коменского?

...То был век, на исходных рубежах которого стояли Сервантес и Шекспир, умершие в 1616 году. В 1592 появился на свет Ян Амос Коменский (по-латински, Комений) в еретической, гонимой и преследуемой как католиками, так и бюргерской Реформацией, религиозной секте чешских братьев, прославившейся невиданными доселе школами и книжными издательствами.

То был век великанов духа — социальных мыслителей, новаторов и гениальных ученых: Бруно, Галилея, Бэкона, Кеплера, Декарта, Гроция, Спинозы, Паскаля, Гоббса, Бойля, Ньютона, Лейбница. Век Мильтона, Корнеля, Мольера, Ларошфуко. Век замечательных педагогов — Андрес и Ратке, революционеров в жизни и познании.

То была эпоха нарастающего по скорости крушения устоев жизни. Мир рушился, и мир созидался. Мир, истерзанный кровавыми, жестокими междуусобицами.

Катастрофа Тридцатилетней войны (1618 — 1648) принесла Коменскому и его секте боль крайне тяжелых поражений. Чехия утратила независимость. Австрийские завоеватели, опиравшиеся на инквизицию, решили: лучше превратить страну в пустыню, чем оставить ее жителей погибать в своей протестантской ереси. Началось разрушение сложной и глубокой чешской культуры.

Лишившись семьи, близких, общины, учеников, дела жизни, родины, книг, всего имущества, Коменский, выросший в альтруистическом и на редкость мужественном духе, создает новое идейное оружие, названное им Пансофией. Оно предназначалось для уничтожения зла на земле. Мир спасется мудростью — Софией. Пансофия, всемудрие — должна стать для этого достоянием всех, любого и каждого человека.

Но с помощью педагогического инструментария своего времени Коменский распространить Пансофию не мог. Всемудрие предполагает знание и понимание **сущности** вещей, а школа учит словам. Мудрость недостижима без овладения **методом** познания, без **творчества и новаторства**, а школа губит способности зубрежкой. Пансофии нужна высокая нравственность, чтобы ум не служил злу, а школа, отделяя знания от ума, одновременно разводила ум и интересы, потребности, стремления, направленность личности. Школа не учила главному — любить добро и презирать зло, наслаждаться познанием истины и служить ей.

Для торжества Пансофии необходим был легкий, простой, надежный метод обучения ей. Метод, дающий гарантию успеха. Никакой Пансофии также не будет, если учить не целостному, не внутренне упорядоченному и системно связанному знанию о мире в целом, о Космосе. Стало быть, надо открыть способ учить всех всему и всесторонне. Учить кратко, приятно, основательно и с гарантией успеха.

И Коменский изобрел этот способ.

2. ИТОГ

Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости, осталась проектом, у нас в стране никем еще не воплощенным в жизнь надолго (хотя спорадические попытки были). Почему? Я думаю, школа эта противоречит интересам правящих и господствующих у нас

групп (ПГГ), и они не допускают ее и душат, как только она появляется.

Практика Коменского умерла вместе с ним, а теория, забытая почти на 300 (триста!) лет, претерпела необыкновенные приключения, не связанные с нашей сегодняшней господствующей школой. Тоталитарные истоки последней восходят совсем к иным именам и событиям.

«Аналитическая дидактика» впервые была издана у нас в 1982 году. А ведь этот трактат куда глубже и серьезнее ранних работ Коменского, включая и его «Великую дидактику».

Что же касается главного труда, труда всей его жизни — «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих», то он был найден в рукописи только в 1935 — 1940 годах Дмитрием Чижевским в библиотеке детского приюта города Халле, издан полностью спустя 26 лет в Праге. Лишь одна сорок четвертая его часть переведена на русский и опубликована в 1982 году. А ведь только здесь Коменский системно изложил изобретенную им науку — Панпедию.

Миру понадобилось триста лет, чтобы, наконец, обратиться к Коменскому: действительно вселенский интерес к его философии, художественно-литературному творчеству, социальным и политическим концепциям, к его педагогике, наследию в целом начался не так давно — после II мировой войны.

Почему? Я думаю, что коменианизм наступает на интересы любых, каждого и всяких ПГГ.

3. ИНАЯ ШКОЛА

Пансофия, распространяемая с помощью Панпедии, предстает как истинное знание всеединого. Это знание необходимо и возможно. Мир, человеческая история и жизнь — истинные воспитатели человека. Весь космос, все человечество должны быть его школой.

Коменианская школа учит целям и сущности бытия. А ПГГ выгодно, чтобы люди жили в неведении об устройстве и целях мира. Школа Коменского основана на «склонности человеческой природы к деятельности»; внушить любовь к мудрости можно, только побуждая детей к самостоятельности, к познавательным усилиям. А для этого необходимы бодрость, доброжелательность, серьезный тон, приятность труда. Нужно у игры заимствовать подъем и напряжение сил, радостный настрой. ПГГ же заинтересованы в школе внешней дисциплины.

Под методом обучения Коменский всегда разумел органическое слияние «техники» (по современному — «технологии») преподавания с содержанием образования, а именно — с Софией (мудростью): «Мир вовне нас, разум и дух внутри нас, Откровение до нас... — настоящая и полная библиотека всего, что на земле и в вечности надобно человеку 1) знать, 2) во что верить, 3) что делать и 4) на что надеяться».

Это содержание образования в целом должно ответить на основополагающие вопросы человеческого бытия. Чему учить? Жизни человеческой. Вот главное у Коменского: думать и делать, делать и думать, и так все время.

В непрерывном образовании своем человек проходит семь школ жизни: школу рождения (благоразумие при вступлении в брак, соблюдение здорового образа жизни ради блага потомства, забота о беременной); школу младенчества; школу детства; школу юности; школу возмужания, или жизненной практики; школу старости (и его последнего класса — школу смерти, или вечного мира).

Каждая из школ жизни самоценна, хотя одновременно - и ступень к последующим. Воспитание чувств, ума, речи, воли, действия есть сама жизнь, а не подготовка к жизни. И радостная, жизнеутверждающая, бодрая духовная атмосфера активности человека любого возраста — неперемutable условие успешности любой из этих школ.

Единство человечества. Единство мудрости. Единство личности.

Все, для всех и всеми способами исправляемые дела человеческие.

Благо мира как высшая и абсолютная ценность.

А ПГГ нужны огромные армии, войны, агрессивная политика...

Коменский хотел, чтобы содержанием образования стала системная, ясная, «светлая, разделенная, расчлененная» общая картина мира. А ПГГ нужно как раз прямо

противоположное: затемнение картины мира, ложные представления о мире.

Едва ли не первым Коменский поднял вопрос об обучении в школе искусству жизни, искусству счастья. «Школы до сих пор гнались только за знаниями». А призвана она снабжать растущих людей средствами постановки и решения трудных этических вопросов. Это требование соединить знание с умением разрешать проблемы конкретной практической индивидуальной жизни бросало вызов ПГГ.

Законы просвещения ума, посвящения духа и укрепления воли, открытые Коменским и составляющие его природосообразное обучение, вредны для ПГГ, поскольку мешают обманывать и обкрадывать массы людей. Коменский хотел всех сделать умными, а ПГГ этого боялся («если все будут мыслить, кто станет выполнять черную работу»). У Коменского все не только знают все, но и все делают всё. А этого-то ПГГ очень не хочется: зачем им делать всё, когда они прекрасно устроились делать только немного?

Коменский — враг государственной школы. Он подробнейшим образом разработал идею публичных, то есть общественных школ, где в порядке увлекательной игры наставники и дети строят свое малое хозяйство, малое государство, малую церковь, малую академию, а в целом как бы «малый райский сад», с развлечениями, прогулками, театральными постановками и беседами. Наставники обязаны обладать талантом простоты и способностью не стеснять, а поощрять свободную волю учеников (см. 5,7 и др. главы «Панпедии», четвертой части «Всеобщего совета»).

4. СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ

Но картина такого образования воспринимается как утопия. Возможно ли реальное осуществление такой школы?

«Учеба, руководствующаяся игрой и свободой», — одна из излюбленных идей Яна Амоса Коменского. И там, где она воплощалась на практике — а это случилось впервые только у реформаторов школы конца прошлого — начала этого века (поскольку только что вновь и отчасти обретенного Коменского взяли на вооружение лишь сторонники свободного воспитания) — она мудро сочеталась с трудом и искусством разумно этой свободой пользоваться. Именно такая учеба стала было проникать в школу, создававшуюся у нас в 20-е годы, и выкорчеванную в 30-е вместе с людьми, ее строившими.

Крупнейший психолог современности Жан Пиаже в своем трактате «Значение Яна Амоса Коменского для нашего времени» (1957), в частности, писал: «Комений гениально прав, требуя учить одним и тем же вещам всех и на каждом из различных уровней развития (младенчество, детство, отрочество, юность и т.д.), но по-разному. Речь идет о последовательном переструктурировании одного и того же знания от этапа к этапу, например, от действия по простому предъявлению к рефлексированному действию. Это соответствует системе последовательного развития».

Как актуально звучат сегодня и требования Коменского, о которых некогда справедливо напоминал Павел Петрович Блонский, чтобы развитие умственных способностей шло в единстве познания объективного мира, знаковых систем и искусства рефлексии!

Еще один важный способ решения: образование как процесс следует понять как движение от МНЕНИЯ, то есть мнимого знания к истинному, то есть ученому НЕЗНАНИЮ, или предельно достижимому знанию о своем и общечеловеческом незнании. Коменский не призывает к скептицизму, а только отвращает от скороспелых суждений, от умничанья, поверхности и самоуверенности.

5. КОМЕНСКОМУ СТАВЯТ В УПРЕК

- его намерение «сделать обучение механическим», забывая, что конкретное содержательное наполнение этого требования означает у Коменского именно то, что на современном языке науки называется ориентировочной основой действия, то есть программу правильного выполнения действия. Но творчество начинается там, где кончается известный алгоритм. Иначе — имитация творчества;
- его попытку строить систему обучения как подражание природе. Но, сравнивая человека с растениями и животными, а процессы его развития — с природными,

Коменский рассматривал человека как «микрокосм», единый со Вселенной как «макркосмом». Он доверял природе человека и полагался на нее как на имеющую в себе все необходимое и достаточное для бесконечного совершенствования. Из этой концепции проистекала идея закономерности развития человека и познаваемости этой закономерности;

- то, что он полагался на размеренно-упорядочное строение мирового бытия, на математически строгий метод мысли («...но Ты все расположил мерою, числом и весом», Премудр. .11, 21). Суть дела однако не в математизированной форме, а в содержании, как это было и у Спинозы, и у Декарта...;
- создание такого метода, при котором гарантировалось бы достижение его целей, и механичность этого метода. На самом деле Коменский с исключительной ясностью доказал, что дело воспитания человека может и должно быть поставлено на научную почву. Воспитатель же у Коменского получает лишь минимальную гарантию успеха, а все остальное — дело воспитательского творчества, поиска, эксперимента.

6. КОМЕНСКИЙ — ВЫЗОВ ЧЕЛОВЕЧЕСТВУ

Очень долгое время лишь немногие умы Европы подлинно знали Коменского. Зато это были лучшие ее умы: Лейбниц, Кант, Песталоцци, Гердер...

В конце XVIII века Иоганн Готтфрид Гердер писал: «Почему именно самые миролюбивые, самые справедливые и добрые души — Эразм, Гроций, Лейбниц — испытали так много черной неблагодарности от современников и потомков?..

Этим последним невежество, себялюбие, слепая привычка, гордыня или десять других фурий вложили в руки оружие распри или кинжал клеветы; а те мирно оборонялись со щитом истины и добра. Борцы за них могут пасть, но их победа растет, и она бессмертна.

Невежество. Слепота. Гордыня. Клевета... Как все-таки история повторяется, как воспроизводит себя.

И. Г. Песталоцци: концепция развивающего обучения

Великий гуманист и демократ Песталоцци неустанно искал в теории и на практике безотказные пути такого воспитания и обучения эксплуатируемых и обездоленных, которые были бы реально осуществимы в самых неблагоприятных социальных условиях, – недорогие и не слишком продолжительные, – но вместе с тем давали бы им то, что и богатые не часто имеют. Это ум, достоинство, нравственность, крепкое здоровье, профессия, мировоззрение.

Достичь своих идеалов и целей – воспитанием дать счастье и достоинство народу – Песталоцци, разумеется, не мог, но по пути к ним он нашел средства образования личности, составившие эпоху в педагогике и не только не утратившие своей действенности и эффективности, но в наше время впервые обретающие свое подлинное значение, раскрывающие свой научный и практический потенциал. Это способы воспитания, обеспечивающего самовоспитание; методы обучения, дающего одновременно и знания, и мастерство, и развитие ума.

Слава И.Г. Песталоцци традиционно покоилась на его воспитательной практике, производившей на современников впечатление «чуда», и педагогической теории. С ходом времени все более оживляется интерес обществоведов к его философским, экономическим, социологическим, этическим идеям. Этому способствуют сравнительно недавно, в конце 50-х гг. нашего века, впервые полностью опубликованные сочинения И.Г. Песталоцци – «Мои исследования путей природы в развитии рода человеческого» (1797), «Взгляды и опыты относительно элементарного образования» (1806–1823), «Невинности, серьезности и щедрости моей эпохи и моей родины – своевременное слово» (1817) и другие, где он предстает как политический мыслитель своего времени, своеобразный, и глубокий философ. И.Г. Песталоцци не только продемонстрировал внутреннюю связь школы и педагогики с

экономикой и политикой, но и показал исторически преходящий характер общественных институтов. Ему была ясна деморализующая и разрушительная для личности роль фабричной промышленности в условиях производства его времени.

И.Г. Песталоцци разрабатывал воспитание для будущего, полагая, что оно может способствовать достижению цели человечества – такого общежития, при котором свободная воля гармонически уравнивала бы противоречия между личностью и обществом. Только органическое воспитание целостного человека, считал он, способно противостоять разрушающему действию разделения труда. Поэтому воспитание, связывающее физическую тренировку с умственным развитием и формированием в человеке высших ценностей, свойств и отношений к миру, становится исторической необходимостью.

Одним из открытий И.Г. Песталоцци является концепция развивающего обучения, тесно связанная с экономическими, социальными и политическими проблемами, включающая в себя и идею «элементарного образования». «Элементарное образование», сопряженное с трудовым обучением и политехнической подготовкой, служит культивированию любого труда, способности к переносу умений и навыков во все новые ситуации, прививает подлинную культуру труда.

То, что обучение дает знания, а знания «нечто» развивают в человеке, было издавна принято в теории и практике воспитания. Но Песталоцци совсем иначе понимал развивающую силу обучения: это жизненно необходимые знания, знания о действительности, в которой ребенок живет и трудится, которую он стремится понять (это стремление всячески стимулируется воспитанием); знания, побуждающие к жизни, формирующие способность теоретического, творческого мышления. Развивающее обучение, по Песталоцци, предполагает передачу совершенно особых знаний и способов овладения ими. Это – не краткое изложение содержания каких-либо наук или областей деятельности, искусств, ремесел и т.п., не их «основы» в смысле «основное, главное содержание», не «начальное образование» в его обычном понимании (первой ступени школы).

«Элементарное образование» Песталоцци, в ходе которого и осуществляется развивающее обучение, – это образование с помощью неких «элементов», исходных, отправных моментов человеческого познания, обладающих конструктивной и формирующей силой. Для реализации «элементарного образования» швейцарский педагог изобрел специальный «метод» – систему развивающего обучения. Чтобы оценить значение этих новаций с позиций современной науки, необходимо обратиться к центральным понятиям его педагогики – созерцание, элемент, метод в их взаимосвязи.

Созерцание – фундаментальное понятие всей педагогики Песталоцци, ее исходный пункт. Он неоднократно подчеркивал, что всякое познание должно исходить из созерцания и иметь возможность возвращаться к нему. Он понимал созерцание диалектически, синтезируя в своей трактовке идеи предшественников.

Принцип чувственного созерцания, сформулированный в педагогике Я.А. Коменским, имел преимущественно сенсуалистический характер. Обучение, гласит этот принцип, следуя путям природы, движется от чувственного восприятия к понятию и слову, т.е. от целого, которое схватывается созерцанием, интуицией, к частному, к составу целого. Ж.-Ж. Руссо дополнил это требование идеей описания ребенком воспринимаемого им чувственного мира, начиная с ближайшего к нему окружения. Тем самым созерцание опосредствовалось умственными операциями. Ж.-Ж. Руссо показал также необходимость общения как воспитательного условия, предпосылки этого соединения чувственных восприятий с речью. И. Базедов акцентировал необходимость упражнения способности созерцания. И.Г. Песталоцци был, согласен с идеями соединения чувственного познания с рациональным в процессе созерцания, как и с требованием его упражнения, но обогатил их гениальными догадками, которые не мог научно истолковать, но в которых не без основания видел причины успешности развивающего обучения.

Согласно И.Г. Песталоцци, созерцание – активное восприятие, образное схватывание целого – означает осознанное познание сущности вещей, как и оценку личностью

нравственных поступков и общественных явлений. Это – самостоятельное умозаключение, знание, приобретенное собственными силами, собственной деятельностью. Это — творческое восприятие мира с выработкой собственного отношения к воспринимаемому.

Созерцание в трактовке И.Г. Песталоцци близко к лейбницевскому пониманию интуиции — одной из форм интеллекта. Великий педагог разделял антиэмпирическую гносеологическую установку Г.В. Лейбница: «Нет ничего в разуме, чего не было бы раньше в чувствах, за исключением самого разума». Чувства не могут дать понятий сущности, причины и т.п., а без этих понятий нет и самого восприятия чувственных данных. Поэтому созерцание, т.е. интуитивный способ познания есть прежде всего постижение способа своих действий, т.е. мышление. Создавая идею о себе, о своем действии, человек создает и правильную мысль о форме самого предмета. Поэтому созерцание одновременно и опосредствованное мышление и непосредственное чувственное познание. Но главная функция созерцания – быть процессом формирования образа, а этот процесс предполагает участие мышления. Чувственное и рациональное едины, и всякая попытка оторвать их друг от друга наносит вред развитию человеческого ума. Образ формируется только в деятельности созерцания и мышления одновременно – это глубочайшее убеждение И. Г. Песталоцци.

И всё же Песталоцци не следует Лейбницу слепо и буквально. Он близок к Б. Спинозе, И.В. Гёте, И.Г. Фихте в понимании созерцания. Он знает, что у человека лишь тот образ сохраняется в памяти, который «назван словом», т.е. соединен со значением знака, лишённого образности. И.Г. Песталоцци вносит в трактовку созерцания и кантовский элемент: оно – необходимый момент творчества; созерцание соединяется с понятием, с деятельностью продуктивной способности воображения.

Для И. Г. Песталоцци умозрение и чувственное восприятие равно важны и должны развиваться одновременно. В созерцании образное и понятийное дополняют друг друга, но при одном условии, которое предусмотрел ученый, – при прочном усвоении «элементов», т.е. конкретно-всеобщего в его чувственной форме. До И.Г. Песталоцци созерцание превращалось в педагогике в «наглядность»: рассматривай то, что можешь увидеть, и познавай; чем больше увидел вещей и чем больше названий связал с ними, тем качественнее твой опыт и прочнее так называемое абстрактное, т.е. якобы извлеченное из него, понятие. Но Песталоцци предлагает в качестве начальных созерцаний, в качестве его «азбуки» не «арбуз» на букву «а», не «барабан» на букву «б» и т. д., а как раз самое что ни на есть «абстрактное» (с точки зрения прежней педагогики) – точку, линию, меру (единицу измерения); отдельный звук, музыкальный и речевой, сам по себе ни на что не годный, и т. п. Странная, непривычная это была «азбука». Совершенно новая «наглядность».

В «Основных началах познания, или Учения о созерцании соотношений мер» (1803) сколько-нибудь продвинутое познание мира предполагает способность оперировать и категориями причинности, необходимости, законосообразности и т.д., без которых невозможен логический синтез чувственных данных. Они не выводимы из индивидуального опыта, но их конкретно-всеобщая форма, запечатленная в «модели» и в слове и глубоко усвоенная детьми, так же как и другие «элементы» научного познания, ложится в основу развивающего обучения.

Песталоцци-практик был прозорливее и тоньше Песталоцци-теоретика: он фактически обеспечивал необходимые педагогические условия для прочного изначального усвоения исторически сложившихся категорий, прежде чем приступал со своими питомцами к изучению частных проявлений всеобщего.

У Песталоцци познание не начинается с созерцания единичных вещей, чувственные копии которых потом якобы «превращаются» в «общие представления». Оно начинается с действия, а развивающее обучение – с созерцания, т.е. активного творческого познания идеальных объектов, исходных начал, основ познания. Непосредственное, чувственное знание не может дать и никогда не дает понятия треугольника вообще, и И.Г. Песталоцци сам подводит юный ум к простейшей геометрической фигуре, чтобы тот, открыв факт ее

«простоты» и способ ее получения, мог конструировать из нее более сложные фигуры и мог находить вокруг себя в различных предметах как эту форму, так и комбинации на ее основе. Умение видеть, усматривать, понимать – великое искусство, которому педагог учил долго и тщательно, а не начинал с него как с чего-то сложившегося, имеющегося в готовом виде.

«Элементы» И.Г. Песталоцци – это мерило, масштаб, с которыми сопоставляется все, что можно познавать и познать. Так, линия не элемент только букв, а сначала граница предмета, организация пространства, атрибут формы. «Элементы» стали предпосылкой ясности, прочности, истинности чувственных восприятий.

Вот почему И.Г. Песталоцци с такой настойчивостью требовал, чтобы «элементы учения о величине предшествовали конкретным вычислениям или по меньшей мере изучались параллельно». Найденные им «простейшие составные части человеческого знания», глубоко запечатленные в сознании детей существеннейшие формы всех предметов раскрывали резервы умственного развития, оказывались прямым путем к умственной самостоятельности. Песталоцци нацеливал учащихся на прослеживание объективных связей всеобщего и единичного, на отождествление, распознавание различного в едином, на понимание целостности конкретного и лишь внутри этого целого – на раскрытие особенностей и взаимосвязей единичных предметов. Тем самым наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, складывающееся у детей стихийно в ходе их труда и всей жизнедеятельности, поднималось до теоретического.

Одно из важнейших развивающих свойств «элементов» – их «продуктивность». П.Ф. Каптерев характеризовал «элементы» Песталоцци как «простейшие первые положения в каждом учебном предмете, из которых вытекают в стройной логической последовательности все остальные». Педагог искал «элементы» в области не только познания, но и труда, и нравственности. В любом физическом, в частности трудовом движении он различал «простейшие»: ударить, кинуть и т.д. На их основе он надеялся создать «азбуку» умений, подобную «азбуке» созерцания. И в политехническом обучении он предполагал выявление «элементов», не формально-общих любым видам промышленности, производства, ремесла, а конкретно-всеобщих, т.е. сущностных и одновременно реально существующих начал всякой техники, всякого промышленного производства.

Наряду с умственным «созерцанием» И.Г. Песталоцци признавал и «нравственное созерцание», т.е. самонаблюдение и самооценку чувств, которые потом уже, когда они разовьются, он связывал со словом, с их наименованием. «Элементами» нравственного созерцания у него выступают чувства гармонии, упорядоченности, красоты и покоя. Он считал, что есть только один способ представить себе всеобщую, высшую нравственную цель: благо людей, представить конкретно, чувственно – это нравственное общение. Исходный и конструктивный «элемент» нравственного общения – первые контакты ребенка с матерью.

Но ознакомления детей с «элементами» и даже глубокого усвоения их в памяти ребенка недостаточно, по Песталоцци, для реализации развивающего обучения. Идея развивающего обучения предполагает также, чтобы учащиеся следили не только за содержанием, но и за способами получения этого содержания, за доказательствами его правильности, за ведущим к нему путем.

Созерцание распространяется Песталоцци на самого учащегося, поэтому оно превращается в рефлексию – осознание своих познавательных, трудовых, нравственных действий. Без рефлексии нет ясных понятий, духовная жизнь человека остается туманной, примитивной. Открыв искусство управлять рефлексией, И.Г. Песталоцци нашел чрезвычайно действенные способы творческого воспитания. Благодаря этому его развивающее обучение стало профилактикой автоматичности, инерционности мышления и поведения.

Усвоение логического «костяка» познания, «элементов» категориального мышления, этого «алфавита» осознанного восприятия вещей и слов, было лишь первым шагом в воспитании способности рефлексировать. Второй шаг – применение усвоенных (пока

бессознательно) категорий и идеальных объектов к исследованию реального мира в ходе «созерцания». Третий шаг – это оперирование изучаемыми объектами в мышлении с помощью языка. С этого момента задача педагога в том, чтобы помочь учащимся понять свои собственные действия по воссозданию образов созерцания и представления, сознательно воспроизводить то, что воспринималось ранее бессознательно.

И.Г. Песталоцци вел наступление на бессознательный компонент человеческой психики, он боролся за мышление, сознательно повинующееся им же открытым законам, за логически контролируемую деятельность. При этом педагог ни на минуту не забывал, что способность суждения вырастает из способности чувствовать и питается ею.

Борьба И.Г. Песталоцци за осознанность знаний и за понимание человеком самого себя была составной частью борьбы за самосознание личности, самодеятельность и самопомощь, против «оглупляющего воспитания крестьянских детей в теологической школе, в доме коварных ненавистников, шарлатанов и воров высшего пошиба». Он органически соединял логику с конкретным содержанием образования, подводя учащихся к самокритике, воспитывая у них отношение к истине как к процессу, постоянному пересмотру и совершенствованию понятий, выработке убеждений, а не к усвоению результатов познания – готовых знаний.

Песталоцци требует внушить ребенку склонность и способность к осознанию своих собственных действий, к переводу постепенно уточняющихся образов и представлений из подсознания в сознание и к формированию ясных, четких и адекватных понятий. Показателем образованности выступает у него способность к сознательно-волевому регулированию «потоком» ощущений, смутных представлений и неясных идей. «Самое важное в воспитании – это научить детей владеть своими чувствами и внедрить в их души способность безошибочно постигать истину». «Мой опыт говорит о том, что все зависит от того, чтобы каждое учебное положение представлялось учащимся правильным благодаря осознанию ими интуитивного, связанного с реальными отношениями опыта».

Путь от смутных к ясным понятиям и есть образование человека, т.е. приобретение им человеческого образа. Он лежит через постижение принципов познания и способов познавательных действий. Только они обладают поистине развивающей силой, обеспечивают перенос приобретенных умений умственной и трудовой, материально-практической, социальной и нравственной деятельности во все новые, непредвидимые подчас ситуации. Опыт творческой деятельности должен быть осмыслен.

Чувственные впечатления, полученные в ходе «внешнего созерцания», не дают развития. Для него необходимо «активное созерцание», «внутреннее», являющееся «суждением моего духа об этих впечатлениях и о чувствах удовольствия и неудовольствия, которые оно же и вызывает». Таким образом, способность созерцания переносится в сферу воображения и теоретического мышления.

Однако освобождение людей труда от косной и тупой покорности, которая поддерживалась в них светскими и духовными властями, было невозможно для Песталоцци без метода, т.е. полностью сообразованной с закономерностями психической жизни ребенка системы упражнений, способностей и самодеятельности в их предельно достижимом единстве. Между системой учебной последовательности (и конкретного учебного материала, и упражнений способностей), с одной стороны, и системой формирующихся понятий, системой постигаемых связей объективного мира, с другой, он устанавливал внутреннюю зависимость. Обучение должно быть строго систематичным, чтобы давать учащимся системное, упорядоченное, «ясное» знание.

Метод Песталоцци сочетает два пути движения мысли: от общего к частному (неосознанно, в ходе синтеза впечатлений, получения образа) и от частного к общему (сознательно, в ходе исследования вещей, явлений и процессов). После того как общие понятия осознаются детьми, они учатся; по сути дела, осознанному контролю над строго научным способом мышления, восходящего от абстрактного к конкретному и наоборот.

Метод предполагает также систематическое расширение необходимого детям в труде и

всей их жизнедеятельности учебного материала. Песталоцци изучал с детьми по преимуществу касающееся «повседневных восприятий», что во многом объясняет пробуждение их внутренней умственной активности.

Действительно, метод Песталоцци предполагает обучение взгляду на привычное и известное как на новое, подлежащее исследованию: «остранение» привычного. Это путь к способности удивляться, залог интереса к познанию и свободного формирования новых понятий. Песталоцци учит нас учить детей видеть вещи, с которыми они имеют дело повседневно, иными, чем они представлялись прежде. Это необходимо и для того, чтобы у них возникла мысль о лучшем, появились идеалы, мечты: без них нет совершенствования жизни. В противном случае человек принимает случайное, каждодневное за вечное и неизменное, привычное – за закономерное и единственно возможное.

Включая простую каждодневную жизнь маленьких тружеников в логику, в мышление этих детей, он добивался адекватного отражения в индивидуальном сознании объективного мира, а также проверки трудом степени достоверности этого отражения. Песталоцци учил думать и делать, а не только делать; делать и думать, а не только думать. Без этого невозможно целостное и системное, неуклонное обогащение сознания воспитуемых. Он доказал необходимость единства внимания, обобщения, анализа и синтеза, игры и труда, исследований и самопроверки.

Метод – это прежде всего система, распространяющаяся на все в воспитании: на последовательность в созерцании, системность введения учащихся в «элементы» соответствующих областей познания; на развитие задатков. Песталоцци мыслил и действовал диалектически, когда рассуждал не по схеме «или – или», а по схеме «и – и». Не умение делать или знать причины и способы действия, а и то и другое. Познание сущности, устройства, причин и связей вещей обеспечивается у него, в частности, и умением их изготовить. Понимание выступает в единстве с запоминанием. Твердое; прочное, ясное знание – результат единства представления, понятия и слова. Ум понимается как единство знаний о вещах со знанием о способах действий, в частности познавательных.

Одновременно рождаются, согласно Песталоцци, самосознание и убеждения – в ходе действия, усвоения «элементов» и рефлексии. Все душевные способности должны быть уравновешены. Ум должен быть нравственным, практические умения – умными, речь – и нравственной, и умной. Эта целостность обеспечивается всей системой развивающего обучения при некоторых педагогических условиях организации и осуществления воспитания. Сначала совместно с воспитателем, затем все более самостоятельно учащиеся достигают главной цели развивающего обучения: развития своих способностей, сил, становления целостной личности. Воспитание поэтому мыслится только как взаимодействие с воспитанниками, а не воздействие на них. В советской педагогике, психологии и философии идеи развивающего обучения И.Г. Песталоцци получают диалектико-материалистическую интерпретацию в трудах А.Н. Леонтьева, Э.В. Ильенкова, В.А. Сухомлинского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и многих других ученых.

Всякий, кто внимательно читал Песталоцци, невольно ощущает некое родство его педагогического мышления с современными идеями и подходами в науке: требование системности; четкое выделение структурных элементов, единиц анализа; принцип конструктивности этих элементов, т.е. построения системы на их основе и отношений между ними. Конкретно-методическая сторона этой прогрессивной и глубокой концепции может быть с успехом применена к решению самых актуальных задач современной школы.

Лейбниц Г.В. Новые опыты о человеческом разумении автора системы предустановленной гармонии // Соч.: В 4 т. Т. 2. М., 1983. С. 111.

Песталоцци И.Г. Метод. *Памятная записка Песталоцци* // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 57.

Кантерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. М., 1982. С. 297.

Цит. по: *Fichte J.G. Briefe / Hrsg. von M. Buhr. Leipzig, 1962. S.27.*

Песталоцци И.Г. Письма учителю Петерсену // Изб. пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 2. С. 13.
Песталоцци И.Г. Письмо другу о пребывании в Станце // Там же. С. 67.
Цит. по: *Geschichte der Erziehung / Hrgs. von K.-H. Cünther u. a. Berlin, 1976. S.192.*

О Гегеле как практике и теоретике образования

1. Педагогический стаж Гегеля - около 27 лет.

Не располагая смолоду сколько-нибудь достаточными для жизни средствами, Гегель начинал свою карьеру домашним воспитателем и учителем (с 1797 по 1800 год). Затем, после непродолжительного опыта преподавания в университете, он на протяжении восьми лет был директором гимназии в Нюрнберге (1808 - 1816), совмещая работу на этом посту с преподаванием философии в той же гимназии. С 1813 года Гегель был еще и членом Совета по делам образования в Нюрнберге.

Наконец, с 1816 г. и до самой смерти Гегель оставался университетским наставником молодежи.

По свидетельствам современников, Гегель великолепно учительствовал. И вся его преподавательская работа имела бесспорный успех.

Будучи глубоко и сильно заинтересован самым предметом преподавания, искренне желая научить школьников и студентов, развить их способности, он заражал молодежь энтузиазмом научного поиска.

Излюбленным Гегелем методом обучения была беседа. Много сил он отдавал культивации вопросов учащихся, вовлекал их в обсуждения интересных и серьезных проблем. И вместе с тем его преподавание было связным, системным. Он свободно управлял ходом беседы и работой класса в целом.

Гегель тщательно проверял и рецензировал письменные работы учащихся.

Если слушатели перебивали его вопросами, Гегель никогда не возражал, но он не терпел ни малейшего проявления лени и невнимания.

Составной частью учительской работы Гегеля было привитие юношам вкуса к хорошему чтению. Он всегда рекомендовал старые, выдержавшие проверку временем, книги. Он весьма гордился организованной им гимназической библиотекой, стоившей ему немалых трудов. И Гегель постоянно заботился о пополнении этой библиотеки. Публично обсуждалось каждое новое поступление на общем собрании профессоров и гимназистов.

В последний год работы в гимназии Гегель основал естественнонаучный музей - кабинет, прославленный своей минералогической коллекцией.

В качестве директора Гегель был строг и справедлив. Для воспитательной позиции Гегеля характерен следующий эпизод из времен Нюрнбергской гимназии.

В 1812 году большая группа учащихся пожелала заниматься танцами, и директор Гегель дал добро этому начинанию, хотя и не слишком ему симпатизировал. Но приглашенный учитель танцев разочаровал гимназистов, которые выбрали депутацию просить у директора отменить танцевальный класс.

Впоследствии депутация обнаружила, что она помнит, как входила в кабинет директора, но решительно не в состоянии припомнить, как из него выходила и как добралась до нижнего этажа. Гегель не терпел непостоянства и дела, не доведенного до конца. "Каждый обязан твердо держаться раз начатого и терпеть последствия своих действий. Танцуйте до конца года. Ведь и учитель танцев рассчитывает на твердый заработок, о нем нужно подумать, и обманывать людей нельзя".

Гегель разделял радости и горести и учеников, и учителей. С каждым выпускником он беседовал индивидуально, с ним вместе размышляя над выбором им того или иного вида будущей деятельности.

На протяжении всего гимназического курса Гегель учил юношей искусству самообразования и самовоспитания.

Гимназисты относились к Гегелю с восхищением и благоговением. Ценились ими достоинства его сильного характера, простота и неподдельная нравственность его жизни, преданность делу, ответственность, доброжелательность. Учащиеся знали, что но пишет серьезные книги, они видели, что даже на переменах он читает иностранные газеты. Гимназистам импонировала его репутация знатока мировой политики и международных отношений.

В университете Гегель также с успехом обучал молодежь ряду весьма сложных наук. Его лекции производили сильное впечатление благодаря тому, что лектор, не стремясь к внешнему блеску изложения, "забывал себя" в содержании, в предмете науки. Мысль, сложная, многоступенчатая, уходящая вглубь и ввысь, как бы рождалась - мучительно трудно - на глазах аудитории.

Гегель вел слушателей по тернистым дорогам науки сочувственно к их усилиям и одновременно безжалостно подвергал их мышление все новым испытаниям, закаляя его.

2. Педагогическая практика Гегеля соотносится с его оригинальной и подробно разработанной теорией *образования* личности, т. е. ее становления и развития.

Ключ к педагогике Гегеля - принцип самоотчуждения. Чтобы стать человеком, он обязан отчуждаться от своей первой, животной, природы и приобретать вторую, идеальную, природу.

У человека две матери - вечная природа и исторически становящаяся культура. И рождаться он вынужден, как минимум, дважды.

Образование предстает в учении Гегеля как переход человека от природного состояния к духовному. Это - "второе рождение" человека как такового.

Образование личности есть путешествие паломника из страны дикого природного *Я* в страну духа, культуры, гражданства. Гражданства, которое для воспитуемого принимает формы его дома, семьи, школы, социального слоя, нации, государства.

В диалоге человека с его средой становится личность. Личность - человек, способный изменять среду, изменяющую его самого. Преобразование среды есть преобразование себя.

Человек есть то, что и как он делает и что получается в результате его действия. "Истинное бытие человека есть его действие".

А действие зависит от уровня образованности. "Насколько же человек образован, настолько он действителен и располагает силой". То есть настолько он приобретает власть над открывающимися ему законами мира и над самим собой.

Вступая в активный диалог с миром, воспитуемый должен воплощаться в нечто внешнее по отношению к себе, опредмечиваться, "отчуждаться" - в изготовленные им предметы, в конкретные дела, в мысли, поступки, отношения, имеющие объективное значение.

Чтобы опредметиться, человеку надобно распредметить, присвоить, ПОНЯТЬ объект, постигнуть закон его существования и изменения, закон его устройства, т. е. приобрести ПОНЯТИЕ этого объекта.

Активность человека по распредмечиванию и опредмечиванию есть труд. Только в труде внешний мир становится не чуждым, а знакомым душе растущего человека.

Делая незнакомое ("чужое"), непонятное, новое - своим, известным, понятным, человек растет. Необходимые этапы этого непрерывного процесса роста - осознание человеком того, что он изменился.

Человек обязан обновляться. Учиться значит изменяться, а это нелегко. Приходится часто прощаться с собой прежним.

Это вечное обновление человеческого духа происходит не самопроизвольно, не непосредственно, но с противоречиями, с препятствиями - сознанием и волей, напряжением, трудом души.

Человек, как и народ в целом, как и вся человеческая история, развивается постепенно, поэтапно, поднимается по крутым ступеням. И народ, и принадлежащий ему индивид становится исключительно в действии. "Народы суть то, что производят их действия". А производят они свои обычаи, нравы, религию, государственное устройство, законы, все свои

учреждения.

И "индивид есть только то, что получается в результате его действия".

Действительность человека есть его труд, реализующий его задатки.

Человек приобретает мировоззрение, развивается, образовывается, усваивая бытие народа. "Ведь он находит бытие народа как готовый мир, к которому он должен приобщаться". Но одного приобщения мало. Если народ или индивид удовлетворятся достигнутым, они погибнут. Таков закон Творения.

Будучи активен в своем вечном диалоге с миром, воспитуемый должен отчуждаться от себя, превращаться в предметы, явления и процессы, сливаться с тем, что не он. И тогда, и только тогда отчуждение в конечном счете снимается через дальнейшее ознакомление с объектами прежде чужого (непонятого, беспонятнейшего) мира. То, что прежде предстояло как "чужое", непонятное, что поначалу казалось "другим", теперь становится самим собой, то есть знакомым, понятным.

Самоотчуждение → снятие самоотчуждения → самоотчуждение.

3. Абсолютно необходимый момент этого непрерывного процесса - *мужество сознания*, привычка выносить все новые и новые *напряжения противоречий*.

Напряжение нужно, чтобы отказаться от всякой предвзятости, от всего "устоявшегося", от инерции, от привычек. Напряжения требует непрерывная самокритика мышления, осознание его недостаточности.

Напряжение нужно для перехода от резонерства к диалектическому, то есть творческому, продуктивному мышлению.

Мысль и чувство, ум и сердце ученика надобно направлять на достижение главной цели - творческой самостоятельности духа.

Духовный труд, "который тяжелее физического" необходим для осознания растущим человеком добра и зла: природы и сущности добра и зла, совести и долга, чтобы "иметь понимание добра, сделать его своим намерением и осуществлять в своей деятельности". От этого труда избавлены только умственно отсталые, ленивые либо по сознательному умыслу уклоняющиеся от выполнения своего долга люди.

Нравственное созревание заключено в становлении гражданственности и зависит от степени самосознания личности. Быть нравственным значит жить согласно лучшим нравам и обычаям своего народа. "Все равны не только перед Богом, но и перед вежливостью".

Гегель разрабатывал и правовые аспекты образования. Он провозглашал неотчуждаемым право человека на воспитание как необходимое условие его очеловечения, развития его лучших способностей.

Это право претворяется в жизнь и семьей, и обществом. Но семья обязана воспитывать детей для общества, приучая растущего человека уважать нравы и обычаи.

"Педагогика есть искусство делать людей нравственными". А нравственность охватывает у Гегеля не только семью, частную жизнь, но и государство. Это ступени развития объективного Духа, Мирового разума, и теория воспитательного искусства проходит у Гегеля через все эти ступени.

4. Образование невозможно без серьезного *интереса к истине*, без уверенности в познаваемости мира. Пропуск в царство истины - разум, теоретический творческий ум. Он должен быть хорошо вооружен методом, научным методом. Истинный метод и познание - одно и то же. В любой области понять и построить теорию можно только благодаря научному методу.

Изучая философию, человек приобретает культуру мышления, превращающую его в человека. Недостаток философского образования неизбежно скажется в незрелости ума - самонадеянности, самомнении.

Познавательные способности души, "интеллигенция", сливаясь с волей, сосредоточивает дух в самом себе, и он постигает разумную сущность предмета, его природу. Интеллигенция

превращает первоначально абстрактное, формальное знание в богатое, конкретное, наполненное содержанием, объективное знание.

Гегель выступал за единство материального и формального образования. "Нельзя мыслить, не имея мыслей, нельзя понять, не имея понятий".

Для обретения растущими людьми обстоятельных познаний, понятий, необходимо вводить их в историческое развитие культуры, а также - в психологию и логику в их "взаимодополнении".

Образование человека требует повторения им в сжатой форме всего пути развития человеческой культуры. "В педагогических успехах мы узнаем как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира". Но не просто повторения! Ведь познание бесконечно. И без самостоятельного исследования индивидом каждого элемента приобретаемой культуры в его саморазвитии - нет образования.

Да! Образование есть непрекращающийся диалог, живой и активный, с "неорганическим телом" человечества - культурой. Но изучение наук возможно только благодаря постепенному овладению учащимися "напряжением понятия". Это - преднамеренное усилие, осознанное притом, по отвлечению от кажимости, видимости, чувственно-эмпирической формы объекта. Нужно научиться следить за "жизнью" - саморазвитием предметов.

Это - диалектическое движение, совершаемое сознанием как в отношении предмета своего изучения, так и в отношении своего понимания. Новый уровень приближения к истине мыслим только при условии знания о своем знании и незнании.

5. Из учения Гегеля о развитии Мирового Духа, Абсолютного Разума, проистекала идея *стадиального* становления индивидуальности.

Творец занят познанием, и с только с этой целью им создается и постоянно пересоздается этот мир. Познавательная деятельность Творца, судя по истории его Творения (действительность есть ипостась Бога), принимает следующие формы, или эпохи: 1) интуиции, чувственного познания, сенсорной перцепции; 2) воображения, схематического схватывания в целом; 3) мышления. Эти три формы диалектически, то есть противоречивым образом, переходят друг в друга по спирали.

Человек, приобщающийся к Творению, участвующий в нем, в своем индивидуальном развитии проходит те же, концентрически повторяющиеся (но каждый раз - на более высоком уровне) этапы, эпохи: 1) интуитивного развития; 2) фантастического; 3) логического развития. Интуитивная, по преимуществу в неснятом виде, эпоха свойственна раннему детству, фантастическая - отрочеству, логическая - юности.

Юность - время второго рождения человека. С этого момента человек способен помогать себе, воспитываться сам.

Развитие морального субъекта также стадиально. Оно начинается со столкновения человека с объективным добром как установленной формой той или иной цивилизации. Далее оно проходит через этап каприза и произвола. И, наконец, возвышается до свободы благодаря установлению самоуправления, законов своего поведения, противодействию дурным влияниям и соблазнам внешних условий.

В зрелом возрасте самовоспитание приводит к свободе - к приобретению творческой, созидательной силы. Благодаря творческой свободе индивид получает возможность участия в поддержании и совершенствовании человеческого общества.

Образование человека в целом предстает, таким образом, как развертывание одновременно трех взаимосвязанных элементов: телесной организации, интеллигенции (познавательных способностей) и воли.

6. Гегель разрабатывал социологические, политические и правовые вопросы педагогики: семья и ребенок; ребенок и школа; школа и семья; школа и церковь; школа, община и государство; сословия и образование.

Почетное место в его педагогическом творчестве занимают проблемы общей педагогики:

содержание и объем понятий воспитания и образования; цели; антропологические и психологические основы.

У Гегеля мы находим подробную теорию учебного плана, методов обучения и конкретные предложения по организации школьного дела - особенно на уровне школы второй ступени.

Весомую часть педагогического наследия Гегеля составляют его вдохновенные выступления по вопросам высшего образования.

Есть у Гегеля соображения относительно физической и военной подготовки, методики преподавания родного и классических мертвых языков, воспитания привычек, поощрений и наказаний...

Обильный материал дает Гегель для понимания истории воспитания в Китае, Индии, Иране, Иудее, Греции и Риме. Весьма содержательна его критика педагогических идей французской революции, немецкого Просвещения и романтиков.

Но об этих страницах гегелевской педагогики - в следующих публикациях.

Педагогические идеи в ранних произведениях Гегеля

Первые крупные работы Гегеля свидетельствуют о том, что его мысль изначально охватывала широкий круг педагогических проблем. Многие из них сохранили живой интерес для выдающегося мыслителя на всем протяжении его творчества. Изучение взглядов молодого Гегеля на воспитание и образование помогает проследить эволюцию его педагогических концепций. Одновременно эти идеи составляют большую самостоятельную ценность.

Педагогический компонент ранних философско-религиозных работ Гегеля носит на себе специфический отпечаток педагогического сознания последней трети XVIII века в целом. Кроме того, — педагогических концепций крупнейших представителей классической немецкой философии, предшественников и современников Гегеля, прежде всего И. Канта и И.Г. Фихте. И, наконец, — личной педагогической практики автора.

Интерес Гегеля к педагогике порождался и поддерживался прежде всего особенностями весьма своеобразной эпохи в истории Германии, когда сравнительно слабая национальная буржуазия утопически надеялась сбросить с себя путы феодального общества с помощью воспитания критически мыслящей и способной к творческому переустройству жизни личности.

Под влиянием идей просвещения, затем Великой французской революции в германских землях со второй половины XVIII в. началось движение «национального воспитания». Его вдохновителями были неогуманисты, филантропинисты и в начале XIX в. германские последователи Песталоцци. Демократический характер «национальному воспитанию» придало его служение интересам восходящей буржуазии, борющейся с феодализмом. Основной его тенденцией было воспитание буржуазного патриотизма и пробуждение «чувств единой нации»; воспитание любви к людям и миру; развитие всех сил и способностей человека. В области народного образования немецкие неогуманисты требовали отделения школы от церкви, реформ содержания и методов обучения, организации педагогического образования (см.: Пискунов А. И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII — начала XX в. М., 1976. С. 69—106).

В трудах Гегеля педагогические идеи неогуманизма получили своеобразное развитие на базе глубокого синтеза и многосторонней критики.

Гегель продолжил также разработку в рамках классического немецкого идеализма философско-педагогической проблематики, начатую И. Кантом.

С самого начала своей научной деятельности Гегель присоединился к движению за создание философии как надежной теории разрешения практических задач жизни, среди которых педагогическая задача занимала выдающееся место.

На двух уровнях эволюционировала, обогащалась педагогическая мысль Гегеля: на уровне воспитания рода человеческого и на уровне формирования отдельной личности. Ни одна из этих составных частей педагогики не мыслилась без другой. Содержание системы Гегеля предстает, во-первых, как основоположение педагогики (философия воспитания), во-вторых, как содержание образования, в-третьих, как теория формирования личности (диалектически связанная с развитием человечества в целом). В системе Гегеля содержится и нормативная педагогика: рекомендации по обучению и воспитанию.

В серии ранних работ великого мыслителя, посвященных критике христианства («Народная религия и христианство», 1792—1795; «Жизнь Иисуса», 1795; «Позитивность христианской религии», 1795—1796; «Дух христианства и его судьба», 1798—1800 и др.), поставлены кардинальные вопросы нравственного и умственного воспитания, решаемые в неразрывном единстве с вопросом о сущности, истоках и механизмах формирования сознания в целом (см.: Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: В 2-х т. Т. I. М., 1972; он же. Философия религии: В 2-х т. Т. I. М., 1975).

Для оценки педагогических идей Гегеля весьма важен тот факт; что идея культурно-исторической природы сознания человека, обуславливающей специфику его психики и поведения, пронизывает все творчество Гегеля. Он исходил из посылки о формировании человеческой личности как о процессе активного самостоятельного роста, становления, творческого самосотворения. Впоследствии Гегель обогащал аргументацию и сферу приложения этого положения, но никогда не отказывался от него.

Человеческое в человеке формирует дух народа, его история, религия, степень политической свободы, утверждает Гегель (см.: Работы разных лет... Т. I. С. 77).

Но социально-историческое исообразное природе стихийное формирование личности недостаточно для полного очеловечения человека. Необходимо воспитание — специальное развитие, культивирование способностей (см.: там же, с. 145—146). Гегель провозглашает право на воспитание правом человека, столь же основополагающим, как и право на жизнь (см.: там же, с. 145). Одновременно воспитание — необходимость и для государства, так как определяет собой будущую деятельность, все поведение взрослого человека (см.: Философия религии... Т. I. С. 36).

Среди культивируемых воспитанием способностей есть две, по Гегелю, важнейшие: нравственность и разум.

Проблема диалектического соотношения интеллектуального и нравственного воспитания в их неразрывном единстве интересовала Гегеля с самого начала его научной деятельности. В педагогическом плане он рассмотрел этот вопрос в одной из первых своих работ «Жизнь Иисуса» (1795).

Познание — дело самого человека, а не «божественного наставника», утверждает Гегель, дело его собственного разума, его личных усилий. И задача воспитателя в том, чтобы пробудить к жизни самостоятельный разум учеников и их нравственность. Нравственность способна уберечь разум от ошибок. Ясно поэтому, что нельзя сформировать интеллект без формирования направляющих его на путь истины добра, нравственности.

Только собственный труд и собственный опыт нравственно зрелого человека дают знание и могут гарантировать его приращение. Зрелость человека есть дело его собственных усилий, и цель нравственно-умственного воспитания состоит в «вооружении» человека «одушевляющей любовью» к творчеству, добру и истине (см.: Философия религии... Т. I. С. 74, 89—90, 91).

Подлинную нравственность, которая определяет собой выбор той или иной линии поведения человека как в каждодневной жизни, так и в чрезвычайных обстоятельствах, нельзя, по Гегелю, сформировать с помощью проповедей, «просвещения рассудка». Человек не может впитать культуру извне, хотя нравственность в конечном счете определяется историей народа и условиями его жизни, т. е. внешними по отношению к человеку обстоятельствами. Словесное обучение морали бесплодно, оно не дает простора для проявления формирующейся личностью естественных, непосредственных человеческих чувств. А ведь в

основе нравственности лежат именно такие чувства, — вот мысль Гегеля, продолжавшая этическое учение Адама Смита и вобравшая в себя достижения кантовой этики. Подлинная нравственность есть продукт самовоспитания, опирающегося на чувство радости и красоты бытия.

В своих ранних работах Гегель резко критикует церковь как политический и воспитательный институт. Из его многочисленных антиклерикальных пассажей возникает яркая картина безнравственности любого конфессионального воспитания и пагубность его влияния на формирование умственных и нравственных способностей человека.

В вопросе о предпочтительности светского или конфессионального образования Гегель безоговорочно становится на сторону светского («государственного»). Ибо церковь воспитывает для веры. Но разум и рассудок развиваются так, чтобы сами они были подведены к формированию определенных принципов, к тому, чтобы по своим собственным законам судить обо всем том, что им преподносится. Представления и слова, запечатляемые в памяти и воображении, являются перед рассудком и разумом, настолько вооружившись всякими страхами и представ в таком священном неприступном ослепительном свете, что отчасти пред таким блеском вынуждены умолкнуть законы разума и рассудка. Они опасаются применять их, а отчасти рассудку и разуму предписываются чужеродные законы (см.: Работы разных лет... Т. I. С. 146—147).

Выходом из положения молодой Гегель считал отделение церкви от школы, светское воспитание, свободу совести, отнюдь не ставя при этом под сомнение необходимость религиозности как таковой и, конечно, религиозного воспитания.

«Основной порок, лежащий в основе всей церковной системы, — это непризнание прав любой способности человеческого духа, особенно же первой среди них — разума; а если разум не признан и не понят церковной системой, то система церкви не может быть иным, как только системой презрения к людям» (там же, с. 174). Церковь не может допустить воспитание детей вне «позитивной» религии, потому что ей нужно с детства «проникнуть в душу до мозга костей», «обвить все ветви человеческих понятий и способностей, человеческих стремлений и желаний».

Гегель воспроизводит аргументацию Канта, говоря о безнравственности конфессионального образования, и вслед за Кантом усматривает «движущую силу» нравственного поведения в самостоятельно выработанном субъективном уважении к нравственному закону («категорическому императиву» в терминологии Канта). Вместе с тем, включившись в научное и идеологическое движение, получившее впоследствии название классической немецкой философии, он сразу же заявил себя «непокорным учеником» своих предшественников. Критика Гегелем упований Канта на преобразующую человеческое общежитие силу идей доброй воли и безусловного долга имела большое значение как для решения проблем нравственности вообще, так и для разработки более реалистической программы нравственного воспитания. В своем требовании единства умственного и нравственного развития Гегель сближается с педагогической позицией И. Г. Фихте, развивавшего педагогику Канта в своей теории «этического интеллекта» и учитывающего соответствующую воспитательную практику И. Г. Песталоцци.

Каковы же позитивные предложения Гегеля? Во-первых, бодрость как необходимый фон воспитания, как условие, предпосылка нравственности. Во-вторых, профилактика «чувства несовершенства», чрезвычайно мешающего становлению нравственности. В-третьих, тренировка этического поведения, приобретение опыта нравственных поступков. В-четвертых, согласованность формируемых нравственных навыков и убеждений с обычаями окружающих людей. В-пятых, поддержка воспитателем доверия воспитанника к самому себе, веры в себя, гордости за свои дела. И — последнее по счету, но не по значению — самостоятельное «открытие» индивидом этических законов и полное их для себя уяснение. При этих условиях возможно самовоспитание личности (см.: Философия религии... Т. I. С. 89, 90, 166).

Воспитатель добьется успеха, опираясь на самые высокие «благородные» чувства питомцев,

бережно относясь к их нравственному чутью и одновременно уча их почитать непреложность законов мира. Умственное и нравственное воспитание сольются тогда воедино и станут содержанием непрерывного (до конца жизни) самовоспитания, совершенствования личности. Последнее достижимо только благодаря деятельности, активности, «многообразию отношений с другими людьми».

Самостоятельность познания, как и выработку личностной оригинальности, Гегель ставил в связь с осознанным усвоением знаний. Еще восемнадцатилетним юношей он обращал внимание на опасности вербализма: знание слов, а не вещей; отсутствие настоящего знания и серьезных мыслей, скрываемое мишурой «научных» терминов. «С юных лет мы заучиваем множество ходячих слов и знаков идей, и они покоятся в наших головах без действия и без употребления. Лишь постепенно на опыте мы знакомимся с нашим сокровищем и думаем над словами, ставшими для нас как бы формами, по которым мы образуем наши идеи. Эти формы уже имеют свой определенный объем и свои границы и представляют собой те отношения, в соответствии с которыми мы привыкли все воспринимать», — писал молодой Гегель, размышляя над причинами упадка современного ему образования по сравнению с системой образования классической древности (О некоторых характерных отличиях древних поэтов // Гегель Г. В. Ф. Эстетика: В 4-х т, Т. 4. М., 1973. С. 10).

Для преодоления указанного порока современного Гегелю образования он предлагал заменить схоластическое, книжное учение изучением жизни, связывать всякое обучение и воспитание с приобретением личного опыта, культивировать в учащихся вопросы как? где? почему?, ставя — вслед за Г. Э. Лессингом (1729—1781) в пример древних греков и римлян. В этом Гегель видел залог формирования самостоятельной умственной и нравственной силы у воспитуемых (см. там же).

Гегель сформулировал ряд взаимосвязанных требований к правильному («идеальному») воспитанию, сравнивая нравственное и умственное формирование личности у древних греков с христианской педагогикой и особенно подробно противопоставляя педагогическую деятельность Сократа назидательному учительству Христа. В ходе этого противопоставления Гегель выявляет существенные педагогические особенности сократического метода обучения и воспитания, — тема, к которой Гегель впоследствии будет обращаться неоднократно.

Сократ не стремился сделать своих учеников похожими на него самого, не изолировал их от их среды, занятий, образа жизни, обычаев их народа. Место морализующей проповеди у Сократа занимало «вдохновение», вызываемое им к жизни у его учеников.

Чтобы стать Учителем, достаточно и необходимо быть чутким другом, заботящимся о сохранении индивидуальности, неповторимого своеобразия каждого из друзей-учеников, сотрудничающих с ним в поисках истины, в разрешении теоретических и практических жизненных противоречий. Идеальное обучение, воплощенное для Гегеля в практике Сократа, — это ведение ученика от привычного, хорошо известного ему через осознание недостаточности его знаний и мнений к истине, т. е. к научному, достоверному пониманию сути дела. Христианское же воспитание подавляет личность, навязывая ей в готовом виде далекие от нее, чуждые ей ценности и идеи (см.: Работы разных лет... Т. I. С. 83—86).

Ни один из затронутых в ранних работах Гегеля педагогических вопросов не остался вне дальнейшего творчества великого мыслителя. Эволюция педагогико-антропологических идей, разворачиваемых им в ранних трактатах, привела его уже в первом системном изложении своей оригинальной философии — в «Феноменологии духа» (1805—1806; изд. 1807), а позднее в «Энциклопедии философских наук» (1817; 1830) и в «Философии истории» (1821 — 1831; изд. 1837) к открытиям, которые сыграли выдающуюся роль во всей последующей истории педагогики. Развитие им неогуманистической концепции классического образования и вопроса о диалектическом единстве формального и материального образования в «Речах директора гимназии» (1809—1815) и ряде писем и статей ощутимо сказалось на практике в деятельности гимназий в Германии и других странах мира в XIX и XX века вплоть до первой мировой войны. Проблемы нравственного и

умственного воспитания в их взаимообусловленности получили наиболее подробную разработку в «Философской пропедевтике» Гегеля (1809—1815; изд. 1840) и в курсе лекций по философии религии (1821—1831; изд. 1832). В «Философии права» (1820; изд. 1821) Гегель теснейшим образом связал свою педагогику с политическим учением и в этом контексте по-новому решал вопрос о связи светского образования с религиозным. Однако круг педагогических идей, обнаруживаемых в первых самостоятельных исследованиях Гегеля, претерпел существенные изменения в его дальнейшем творчестве. Их разработка обогащалась диалектическим содержанием по мере создания Гегелем его объективно-идеалистической системы. Со времени установления реакции в Европе после падения Наполеона социально-политические взгляды Гегеля приобретали все более консервативный характер, что сказалось и на его педагогической позиции. Зрелый Гегель глубоко усвоил системы Канта, Фихте и Шеллинга, благодаря чему он дал альтернативные и имевшие долгую последующую историческую судьбу решения педагогических проблем своей эпохи.

К вопросу о генезисе марксовой концепции становления личности

Проблемы связи, преемственности и одновременно прямой, коренной противоположности между взглядами представителей классической немецкой философии на воспитание и марксистской воспитательной концепцией — составная часть проблематики истории педагогики. Изучение процесса ее рождения важно для понимания законов, по которым совершается развитие научного педагогического знания.

Вопросы об источниках марксовой педагогической концепции включают в себе также проблематику, выступающую в настоящее время предметом острой идеологической борьбы.

Часть теоретиков и историков педагогики Запада стремится к объективной оценке марксовой воспитательной концепции, как «вершины гуманизма не только прошлого, но и нынешнего века». Считают необходимым ознакомление учителей с педагогическим учением марксизма прежде всего на том основании, что Маркс — «подлинный интеллектуальный гигант XIX века».

Представители классической немецкой философии не могли быть противниками идей Маркса, а были его предшественниками. Между основоположниками марксовой воспитательной концепции и идеями мыслителей Германии, непосредственно предшествовавших Марксу и Энгельсу, существует отношение "снятия" — сложной преемственности, бережно сохраняющей рациональное зерно великих предшественников нового учения.

Педагогическое творчество Канта, Фихте, Шеллинга и Гегеля прокладывало «фарватер» для решения социально-педагогических задач своей эпохи. Проблемы воспитания в социальном и индивидуальном планах приобретали существенно новое звучание в конце 30-х — начале 40-х гг., когда накануне буржуазных европейских революций 1848-1849 гг. на историческую сцену вышел завершитель классической немецкой философии и единственный из ее представителей — материалист и атеист — Людвиг Фейербах. Энгельс подчеркивал, что на развитие Маркса и его собственное Фейербах оказал влияние «в большей мере, чем какой-либо другой философ после Гегеля» (Соч., т. 21, с. 371).

Среди воспитательной проблематики, интегрированной в философские системы классического немецкого идеализма, первостепенное значение имели общетеоретические вопросы природы и сущности человека как субъекта и объекта воспитания. В этих системах содержался собственно педагогико-антропологический компонент.

Материализм Л. Фейербаха внес свой вклад в педагогическую антропологию. Антропологический принцип Л. Фейербаха позволял оценивать общение человека с человеком как причину его очеловечения. Идеализм же развивал посылку об активности

восприятия. Немецкая классическая философия в целом обнаружила социальную природу человека.

Учение о человеке, стержневое в марксизме, служит и теоретической базой научно-педагогической антропологии. Учение о человеке было заложено еще в «Экономическо-философских рукописях 1844 г.» Маркса, а также в его совместных с Энгельсом работах 40-х гг. — «Немецкая идеология», «Святое семейство» и др. В «Экономических рукописях 1857—1859 гг.» и в «Капитале» решение этих проблем было существенно углублено и расширено.

Наука о человеке должна, показали К. Маркс и Ф. Энгельс, по необходимости стать наукой об обществе, поскольку природа человека носит социальный характер.

Положение о равенстве задатков всех людей и о развитии способностей в ходе взаимодействия индивида с окружающим миром было исходным пунктом, который немецкая классическая философия развернула на идеалистической основе в теории надличностной психики.

В частности, Кант указывал на «нейтральность» человеческих задатков, что носило не только антирелигиозный, но и демократический характер. Безоговорочным сторонником идеи природного равенства способностей был Фихте, который сформулировал вывод из посылки о равенстве природных возможностей всех людей: полное социальное равенство всех членов общества.

Из положения о природном равенстве задатков как потенций развития человека проистекала также чрезвычайно важная идея о воспитуемости людей, т. е. возможности целенаправленного формирования в индивиде способностей и совершенств. Еще Кант показал, что природные задатки предопределяют собой возможность воспитания и дают все необходимое для достижения совершенства, доступного индивиду. Возможности эти настолько определены, что Кант использует математический термин «пропорциональности» в развитии задатков, способностей. Так велика эта возможность, что будущее человечества станет результатом истинного воспитания.

Признание того, что способности человека развиваются только в ходе общения людей друг с другом и в ходе активного действия, объединяет и Канта, и Гегеля, и Фейербаха. Маркс же понимает человека как историческое и материальное самообразование, а его способности — как функцию от всемирно-исторического процесса, в котором главное действующее лицо — самопорождающийся человек.

Человек сам творит свою историю, но способы, которыми он это делает, не осознаются им, поскольку его сознание само зависит от социальных условий жизни, оно — продукт истории. Сознание — результат действия в бытии.

Индивидуальная психика есть результат участия в социальном бытии, надиндивидуальном, всемирно-историческом по своей природе. Сущность человека — совокупность общественных отношений, весь познаваемый и преобразуемый человеком мир, вся очеловеченная природа.

У Маркса и Энгельса принцип культурно-исторической детерминированности и социальной обусловленности личности согласуется с закономерностями развития материальной жизни. Тем самым историческое учение дает фундамент знания о законах формирования личности, об истоках духовного богатства и процесса очеловечения человека, о движущих силах этого сложного процесса.

«Универсально развитые индивиды, общественные отношения которых, будучи их собственными коллективными отношениями, также и подчинены их собственному коллективному контролю, являются продуктом не природы, а истории», — значителен у Маркса (Соч., т. 46, ч. 1, с. 105). Формирование универсально развитой личности — всемирно-историческая задача.

Критикуя Фейербаха и идеалистов за односторонность их учений, утверждающих, что люди суть продукты среды и обстоятельств, продукты воспитания, Маркс показывает недостаточность этой посылки, настаивая на дополнении ее тем положением, что люди сами творят свою историю и тем самым творят себя. Действительное изменение воспитания и

людей мыслится с этих позиций как деятельность по изменению мира, изменению обстоятельств, как совпадение человеческой деятельности и изменения этих обстоятельств. Вот почему для Маркса и Энгельса люди таковы, какова их жизнедеятельность. Воспитание человека есть не что иное, как включение растущего человека в деятельность, в ходе которой он мог бы активно взаимодействовать с окружающей его средой, изменяя ее и изменяясь при этом сам.

Иными словами, окружающая человека среда тем эффективнее обучает и воспитывает его, чем более активно этот воспитуемый взаимодействует с ней. Стало быть, воспитывающая и обучающая человека среда должна быть постоянно расширяющейся сферой его жизнедеятельности, включающей в себя все большее богатство опосредствованных и непосредственных связей человека с миром вещей и людей, с очеловеченным миром: миром культуры, промышленности, производства в их единстве и взаимозависимости.

В классической немецкой философии идея культурно-исторической детерминации человеческого сознания получила довольно подробное развитие в рамках концепции повторения филогенеза в онтогенезе. Между эволюцией человека и эволюцией человечества устанавливалась причинная связь. Мы находим эту мысль уже у Канта, которому вторил Гёте: молодость должна начинаться издали и, подобно индивиду, должна пройти через эпохи мировой культуры (см.: Гёте И. В. Избр. филос. произв. М., 1964, с. 181—182). Мощный стимул педагогической интерпретации этой идеи придал Гегель. Человек в своем развитии, по Гегелю, не может не «преодолеть в себе» те типы личности, которые, сменяя друг друга, формируют историю народов. Повторив в сжатой форме ход всемирной истории, личность вырастает до современности.

В марксизме идея повторения филогенеза в онтогенезе в трансформированном виде интегрирована в педагогический принцип усвоения формирующимся человеком накопленной в ходе всемирно-исторического процесса культуры.

В рамках кантовской философии истории была поставлена еще одна существенная для педагогики задача соотношения воспитателя и воспитуемых. Накопление высших человеческих совершенств должно, по Канту, обеспечить воспитание, которое позволило бы каждому новому поколению превзойти своими качествами предшествующие, т. е. педагогика должна указать способ людям менее совершенным формировать людей более совершенных (см.: Советская педагогика, 1982, № 10, с. 102).

К. Маркс показал реальные истоки разрешения этой задачи, обосновав возможность достижения высших человеческих совершенств в ходе творческого преобразования мира. Средства воспитания, которое, опираясь на среду, были бы сильнее этой среды, марксизм увидел как в усвоении лучшего и высшего из общечеловеческой культуры, так и в приложении результатов этого усвоения к практическому переустройству мира.

В классической философии общество только воспитывает, в марксизме общество само нуждается в воспитании. Ибо «воспитатель сам должен быть воспитан» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 2). Под воспитанием общества К. Маркс и Ф. Энгельс понимали его практическое преобразование, что позволяет считать практику главной предпосылкой разрешения дилеммы воспитателя и воспитуемого и одновременно — главной предпосылкой формирования целостной личности.

Идеал всесторонне и гармонически развитой личности, выдвинутый в классической немецкой философии, основоположниками марксизма был внесен в широкий социальный контекст.

Для достижения этой цели, показал Маркс, необходимо понять природу идеала как «вещи» вполне реальной. Идеал должен вырастать из изучения тенденций, которые не могут отрываться от сегодняшней действительности. Идеал, забегая далеко вперед, должен быть генетически, внутренне необходимым, законосообразным способом связан с современностью.

Всестороннее развитие гармонической личности мыслится Марксом как процесс полного преодоления *отчуждения*.

Он не предполагает уничтожение разделения труда и специализации, поскольку под специализацией должно понимать специфику развития способов деятельности, предполагающую их довольно широкий диапазон. Идеал всесторонне и гармонически развитой личности не статичен и определяется уровнем развития общества и его потребностями. Для всестороннего развития личности необходимо, чтобы доступ к той или иной сфере деятельности определялся также и способностями и склонностями человека. Отличие тут от идеалов классической буржуазной философии прежде всего в понимании механизмов отчуждения личности.

Классическая немецкая философия никогда не связывала идеал человека как задачу и цель воспитания с проблемой преодоления частной собственности. Маркс же считал, что именно «...частная собственность является лишь чувственным выражением того, что человек становится в одно и то же время предметным для себя и вместе с тем чужим для самого себя и бесчеловечным предметом, что его проявление жизни оказывается его отчуждением от жизни, его приобщение к действительности — выключением его из действительности, чужой для него действительностью» (Соч., т. 42, с. 119). Отношение частной собственности, оставаясь отношением всего общества к миру вещей, отрицает повсюду личность человека; оно враждебно таланту. Всеобщая частная собственность постоянно порождает зависть как форму стяжательства и жажду нивелирования, которые составляют даже сущность конкуренции (см.: там же, с. 114—115).

Необходимая предпосылка становления и формирования подлинной человеческой личности, действительного человека, предпосылка «возвращения человека к самому себе» не должна пониматься, указывает Маркс, как упразднение частной собственности в смысле владения, обладания, потребления, пользования. Преодоление частной собственности и несомого ею отчуждения предполагает формирование в личности бескорыстия мыслей и чувств в отношении к культуре и природе; пользование природой и вещами должно утратить свой эгоистический характер, стать окончательно и полностью общественным по своим целям и содержанию, по своей эмоциональной окраске в действительности и в восприятии (см.: там же, с. 119—121). Человек не теряет самого себя в предмете лишь в том случае, если этот предмет становится для него человеческим предметом, или опредмеченным человеком. Но это последнее возможно лишь тогда, когда этот предмет становится для него общественным предметом, сам он становится для себя общественным существом, а общество становится для него сущностью его жизнедеятельности (см.: там же, с. 121).

У Гегеля отчуждение есть неспособность понять, постигнуть, что мир не внешен по отношению к Духу. Отчуждение прекратилось бы, согласно Гегелю, если бы люди приобрели полное самосознание и поняли, что окружающая их среда, их культура суть эманация Духа. Отчуждение у Гегеля преодолевается путем интеграции человека и мира в конечном понимании, в Абсолютном Знании. Гегель не сумел вырваться из порочного круга антитеологии с позиций самой теологии.

Для Фейербаха отчуждение — это процесс идеалистического перевертывания свойств самого человека, прежде всего в религии; процесс превращения конкретного в абстрактное.

Гегелевское понимание отчуждения — сугубо мистическое по своей конечной сущности; фейербаховское — сугубо этическое, этико-идеалистическое; у Маркса — социально-историческое.

В «Капитале» Маркса и в «Анти-Дюринге» Энгельса отчуждение — это объективный, всемирно-исторический, социально-исторический процесс, ростки которого восходят к эпохе зарождения товарного производства как такового, но который только капитализм доводит до крайней точки и который может быть преодолен только при коммунизме.

В ходе критики классиков немецкого идеализма Марксом и Энгельсом вырабатывалось понимание роли труда не только в историческом становлении человека, но и в индивидуальном его формировании. Маркс и Энгельс включали трудовое воспитание в самое понятие обучения (см.: Соч., т. 4, с. 333; т. 16, с. 596; т. 19, с. 31; т. 23, с. 495; т. 39, с. 89).

Маркс усмотрел величие гегелевской философии как «движущего и порождающего принципа», в частности, в том, что Гегель считал самопорождение человека процессом **опредмечивания и распредмечивания, отчуждения и снятия этого отчуждения** (см.: Соч., т. 42, с. 158—159). Маркс показал, что благодаря этому подходу Гегель ухватил сущность труда и понял предметного человека, истинного, потому что действительного, человека как результат его собственного труда (там же, с. 159).

Однако идеалист Гегель делал двоякую ошибку при рассмотрении этого принципа, считал К. Маркс (см.: там же, с. 152—174). Во-первых, присвоение сущностных сил человека, ставших предметами, притом чужими предметами, по Гегелю, есть такое присвоение, которое совершается в сознании, в чистом мышлении, и есть присвоение этих предметов как мысли и движения мысли. Во-вторых, у Гегеля чувственность, религия, государственная власть и т. д. являются духовными сущностями, ибо у него только дух есть истинная сущность человека, а истинная форма духа — это мыслящий дух, логический, спекулятивный дух. Поэтому Гегель видел только положительную сторону труда, упуская отрицательную, и признавал только один вид труда — абстрактно-духовный (см.: там же, с. 159).

Идеи Гегеля о роли труда в человеческой истории получили в марксизме новое звучание: человеческий труд стал подлинным источником социальных институтов, первопричиной исторического процесса. Таким образом, самопорождение общества и человека стало функцией от прогресса индивидуального и общечеловеческого труда (см.: Соч., т. 21, с. 317).

В марксизме не просто труд становится основой образования, а именно производительный труд. Марксово требование соединения обучения с производительным трудом имело своей предпосылкой, своей теоретической основой понимание промышленности в качестве опредмеченных сущностных сил человека. Становление человека мыслится в этом свете как распредмечивание им своих собственных сущностных сил, овеществленных в продуктах человеческого труда, в ходе человеческой активности, действия, и это — единственное развернутое объяснение сущности и цели производительного труда, формирующегося человека (см.: Соч., т. 46, ч. II, с. 211).

Принцип исторической преемственности как диалектического снятия, разработанный Гегелем и развитый Марксом, требует не отрицать старые ценности, но продолжать их, пополнять, реализовывать, преобразовать на основе глубокого анализа общества в новой исторической ситуации. Но при этом, подчеркивал Маркс, полное снятие последующей исторической формой предшествующих ей форм невозможно, и степень полноты этого снятия, всегда ограниченного, никогда не исчерпывающего содержания снимаемого, зависит от способности к *самокритике*. Только самокритика может спасти от заведомо ложного, одностороннего, недостаточного понимания наследия прошлого, предшествующих исторических форм как только ступеней к сегодняшнему дню (см.: Соч. т. 46, ч. I, с. 42—43).

Переработка педагогического наследия классической немецкой философии Марксом — образец содержательной исторической преемственности, сущностью которой является новаторство, научное творчество, радикальное преобразование воспринимаемого содержания культуры. Законом прогресса научного знания становился синтез имманентного науке развития понятий и детерминирующего науку развития гражданской истории, синтез, осуществляемый в ходе «снимающей» критики и самокритики как наличного знания, так и историко-социального «статус кво».

Классической немецкой философии не следует, оставаясь в рамках адекватного воспроизведения историко-идейного процесса, приписывать всеопределяющее значение в формировании марксизма, в частности и в его педагогической части. Существенное значение в генезисе педагогической концепции Маркса и Энгельса имела, как известно, и критика французского материализма, особенно Гельвеция и Дидро, утопического социализма и коммунизма, воспитательных идей представителей классической политэкономии. Но Маркс и Энгельс менее всего были такими учеными, для которых Кант и Фихте, Гёте и Шиллер, Шеллинг и Гегель, Шлейермахер и Фейербах жили и трудились напрасно. Именно в лице

Маркса и Энгельса классическая немецкая философия нашла своих гениальных исследователей и преобразователей.

Педагогика Запада в поисках своих оснований

Степень интенсивности внимания представителей той или иной области знаний к ее основоположениям вариативна в различные эпохи и на различных этапах ее развития. Изучение теоретических и методологических основ иногда уходит на периферию исследований. Однако всякий раз, когда данная область знаний «лицом к лицу» сталкивается с необходимостью преодолеть кризис, выйти из тупика, справиться с новыми запросами практики, сделать качественный скачок, она снова и снова возвращается к своим основоположениям, переоценивает свои фундаментальные ценности, ищет новые пути и методы их обоснования.

Именно с такой необходимостью столкнула педагогику рассматриваемая эпоха.

И для педагогики «исполнились сроки» фронтального изучения своих основоположений, т.е. закладывания ее фундамента. Изучение аксиом и проблем в их предельно элементарном виде в конце XIX - начале XX вв. было подготовлено накоплением гигантской массы знаний и стимулировалось жесткой исторической необходимостью его достоверного обоснования.

В многоликкой западной педагогике конца XIX – начала XX в., решавшей задачу резко повысить эффективность формального образования, выявляется самое пристальное, бережное, систематическое внимание к исходным посылкам педагогического знания.

Фундаментальные проблемы все более выдвигаются на авансцену науки, их концентрация в рамках так называемой философии педагогики, зародившейся еще в середине XIX в., стала знаменем времени.

Рассмотрим главные положения наиболее заметных участников дискуссий того времени (первая часть исследования) и попробуем нарисовать целостную их картину (во второй части настоящей работы).

Главные "действующие лица" и их труды

Адамс, Джон, сэр (Adams, John, Sir), 1857-1934. Англия. Один из самых крупных теоретиков и историков педагогики изучаемой эпохи. Начиная теоретико-педагогическую деятельность как гербартианец, хотя и критически настроенный, но уже к концу прошлого века изучал содержание сознания и генезис высших психических функций с позиций психофизического параллелизма. В вопросе о факторах формирования личности сочетал биогенетическую идею с социогенетической. Работал над упорядочением категориально-понятийной структуры педагогики, над систематизацией педагогического знания.

Наибольший вклад сделал в теорию образования и обучения (цели, содержание, организация и методы обучения). Аргументировал автономность педагогики как области знания и вместе с тем – необходимость ее тесных связей с детской психологией, философией и этикой. Дал образцы непредвзятых сравнительных и исторических исследований. Работы исследуемого периода: «Связь школьного обучения с нравственным воспитанием» (Relation of the School Studies to Moral Training. Chic., 1897), «Гербартианская психология в ее приложении к педагогике» (The Herbartian Psychology Applied to Education. Boston, 1897), «Почти полное отсутствие педагогической терминологии» (A Significant Lack of Educational Terminology. N.Y., 1907), «Детская психология» (Child Psychology. In: The teacher's Encyclopaedia of the Theory, Method and Development of Child. L., 1911, Vol.1, pp.1-34), «Эволюция педагогической теории» (The Evolution of Educational Theory. L., 1912), «Как развить свои умственные способности [самоучитель]» (Making the Most of One's Mind. N.Y., 1915), «Новое обучение» (The New Teaching. L., 1918).

Ален (Alain) – псевдоним, наст. имя Шартье, Эмиль Огюст (Chartier, Émile Auguste), 1868-1951. Франция. Теоретик, влияние которого на педагогику усиливалось постепенно, в

полную меру проявившись после II мировой войны, но педагогическая программа которого была порождена изучаемой эпохой и, в основном, сформулирована до I мировой войны. С 1908 по 1914 г. Ален опубликовал более трех тысяч эссе, афоризмов, высказываний и отрывков ("Слова Алена", выходявшие четырьмя сериями в 1908, 1909, 1911 и 1914 гг. и составившие в изд. 1919 г. два больших тома), значительная часть которых посвящена педагогической проблематике. Огромное внимание уделил антропологическому обоснованию педагогики, без которого бессмысленно, по Алену, «призывать ребенка стать человеком». Прежде необходимо изучение процесса его созревания, роста, формирования, его страстей, чтобы руководить его развитием. Ален придавал определенное значение физиологической природе ребенка, подчеркивая, однако, что активность ребенка, окружающий мир и культурное содержание последнего суть ведущие факторы развития. Биологическая природа ребенка взаимодействует с социальной средой. В решении проблем мышления детей подчеркивал его качественное своеобразие по сравнению с познавательными процессами взрослого, продолжая руссоистскую традицию. Аффективная жизнь детей, отличаясь повышенной интенсивностью, требует особого внимания к интеллектуальному воспитанию. Но воспитание чувств, упражнение умственных сил и формирование характера и воли составляют единство. Развивал идею двойственной функции воспитания как подготовки к жизни и как самой жизни: воспитание призвано дать возможности ребенку справиться не только с будущим, но и с настоящим. Путь к достижению обеих целей лежит через учет трудностей (проблем) ребенка и точного соотношения его наличных сил с трудностями требований и заданий. Нормативная составляющая педагогики Алена укладывалась в рамки активной школы, но в ней проводилось четкое разграничение между трудом и игрой, в равной степени необходимых, но не имеющих оснований быть смешанными в ходе учебно-воспитательного процесса. Основные работы по педагогике: «Воспитание» (L'education. In: Congrès international de philosophie. P., 1900, p.115-126), «Сто одно слово Алена» (Les cent un propos d'Alain. P., 1900), «Двадцать одно слово Алена» (Vingt et un propos d'Alain. P., 1915), «Слова о воспитании» (Propos sur l'education. 7ème éd. P., 1932).

Армстронг, Генри Эдвард (Armstrong, Henry Edward), 1848-1937. Англия. Разрабатывал проблемы общего образования, его целей, содержания и методов: «Обучение научному методу и другие статьи по педагогике» (The Teaching of Scientific Method and the Other Papers on Education. Sec. ed. L., 1910). Один из самых влиятельных и авторитетных сторонников модернизации школы, связи обучения с производительным трудом: «Школы – цеха будущего», «Обучение деланием» (The Workshop Schools of the Future. Learning by Doing. 3rd ed. L., 1936). До своей отставки в 1912 г. и долгое время спустя оказывал влияние на педагогов-реформаторов в англоязычных странах своими идеями естественнонаучного обоснования педагогики как науки о школе, которая призвана стать теоретической базой «революционизации» образования: «Будущая наука о школах» (The Future Science of the Schools. 4th ed. L., 1925), «Необходимость революции в педагогике» (A Revolution Called For in Education, 2nd ed. L., 1936).

Арнольд, Мэттью (Arnold, Mattheue), 1822-1888, Англия. Разрабатывал проблемы социальных и экономических функций образования, а также общие вопросы школоведения: «Доклады о начальных школах за 1852-1882 гг.» (Reports on Elementary Schools. 1852-1882. Ed. Lord Sandford. L., 1889). Арнольд — пионер сравнительной педагогики. Собрал колоссальный по объему информативный материал о немецких, французских и других континентальных школах: «Французский Итон, или Образование средних слоев в государстве» (A French Eton, or Middle-Class Education in the State. Vol. 1-2. L., 1864-1868). Блестящий критик и эссеист, сатирик и талантливый писатель, М. Арнольд остался в истории педагогики как инициатор широкого сравнительно-исторического движения, достигшего своего расцвета в первые десятилетия XX в. и не утратившего до сих пор известного теоретического и практического значения. Долговременное влияние на

разработку проблем регулирования обществом человеческого поведения он оказал своими антианархистскими идеями культурной политики: «Культура и анархия» (Culture and Anarchy. L., 1869). М. Арнольд — один из теоретиков, подготовивших образовательные реформы в стране начала XX в.

Барнард, Генри (Barnard, Henry), 1811-1900, США. Разрабатывал проблемы образовательной политики, социологических факторов развития национального образования, общих целей воспитания, содержания и методов обучения, педагогического образования, школоведения: «О педагогике» (On Education. Ed. John S. Brubacher. N.J., 1965), «Нормальная школа» (Normal School. Hartford, 1851). Работы Барнарда были проводниками влияния Песталоцци и Фелленберга в американскую педагогику, в дошкольное и начальное образование. Барнард внес вклад в становление сравнительной педагогики: «Реформаторская педагогика» (Reformatory Education. Boston, 1857). Он основал в 1855 г. и почти тридцать лет возглавлял «Американский педагогический журнал» (American Journal of Education, Vol. 1-32, 1855-1882), ставший обширной энциклопедией педагогического знания второй половины XIX в. Барнард — автор первой в Соединенных Штатах книги об архитектуре школы: «School Architecture». Boston, 1854. Один из пионеров теории исправительной педагогики. Другие влиятельные труды Барнарда: «Английская педагогика» (English Education, Philad., 1862), «Американская педагогика: Достижения науки и искусства обучения» (American Pedagogy. Contributions to the Science and Art of Teaching. N.Y., 1860), «Национальные образовательные системы» (National Educational Systems. Vol.1-2. N.Y., 1972), «История педагогики в Германии» (Contributions to the History of Education in Germany. Hartford, 1878), «Песталоцци и его педагогическая система» (Pestalozzi and His Educational System, Syracuse, 1881), «Детские сады и культура детей» (Kindergarten and Child Culture Papers. N.Y., 1884).

Барт, Эрнст Эмиль Пауль (Barth, Ernst Emil Paul), 1858-1922. Германия. Разрабатывал все важнейшие проблемы общей педагогики с позиций социологиизма. В историко-педагогических трудах Барт типологизировал педагогические учения и прослеживал генезис и эволюцию социально-педагогических идей от Платона до Наторпа. Барт усматривал связь развития теории педагогики с историей воспитательно-образовательных учреждений: «История воспитания в социологическом освещении» (Die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Philosophie. Bd.27. Lpz, 1913, SS.57-80), «История воспитания в социологическом и историко-духовном освещении» (Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistgeschichtlicher Beleuchtung. Lpz, 1911), «История социально-педагогической идеи» (Geschichte der sozialpädagogischen Idee. B., 1920, рус. пер. Одесса, 1923). Выступления Барта против биогенетизма в педагогике сыграли положительную роль в обосновании роли коллектива в формировании характера, нравственности и общественно-активной направленности личности: «Элементы воспитания и обучения на основе современной психологии и философии» (Die Elemente der Erziehungs – und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie und Philosophie der Gegenwart. Lpz, 1906, рус. пер. т.1-2, Спб., 1913), «Нравственное руководство юношеством. Основы систематического обучения морали» (Ethische Jugendführung. Grundzüge zu einem systematischen Moralunterricht. Lpz, 1919).

Бергсон, Анри (Bergson, Henri), 1859-1941. Франция. Оказал могущественное влияние на развитие философии педагогики и теории эстетического воспитания, а также на методологию антисциентистской, интуитивистской педагогики во Франции, России, Германии и др. странах. В США за его интуитивистской теорией познания и, главное, за идеями о природе задатков, способностей, интеллекта, памяти, творчества шли У.Джеймс и отчасти Дж.Дьюи. Указанные идеи изложены в главном труде Бергсона «Творческая эволюция» (L'Évolution créatrice. P., 1907, рус. пер. М.-Спб., 1914). Антиассоцианистская концепция памяти содержится в работе «Материя и память», Спб., 1911. Большое значение для педагогов, методология которых опиралась на гносеологические конструкции философии жизни (Дильтей, Джеймс, Зиммель, позднее – Литт), имели идеи Бергсона о познавательном процессе и о свободе воли, изложенные в работах «Смех» (Собр. Соч., т.5.

Спб., 1914) и «Время и свобода воли». М., 1911. Его главный педагогический лозунг – воспитание для творчества и воспитание спонтанным творческим выявлением индивидуальности ребенка.

Бине, Альфред (Binet, Alfred), 1857-1911. Франция. Разрабатывал в основном психологические проблемы мышления: «Психология дискурсивного мышления» (*La Psychologie du raisonnement*. P., 1886), «Психология великих математиков и шахматистов» (*La Psychologie des grand calculateurs et joueurs d'échecs*. P., 1894), «Экспериментальное изучение познавательного процесса» (*Etudes expérimentales de l'intelligence*, P., 1903); общетеоретические проблемы психического и его природы: «Душа и тело» (*L'Âme et le corps*. P., 1905, рус. пер. М., 1910); методологии экспериментальной психологии: «Введение в экспериментальную психологию» (*Introduction à la psychologie expérimentale*. P., 1897, рус. пер. 2 изд. Спб., 1903); внушения: «Внушаемость» (*La Suggestibilité*. P., 1900) – проблем, решение которых стали эпохой в развитии педологии и педагогики (см.: Avanzini, G. *La Contribution de Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique*. P., 1969). Особенно большое значение для педологии и педагогики имела адаптация работ Бине по детской и педагогической психологии: «Современные идеи о детях» (*Les Idées modernes sur les enfants*. P., 1909, рус. пер. М., 1910), «Развитие интеллекта у детей» рус. пер. М., 1911, а также по дефектологии: «Ненормальные дети» (*Les enfants anormaux*. P., 1907, рус. пер. М., 1911) и по тестологии: «Методы измерения умственной одаренности» (*Le mesure du développement d'intelligence chez les jeunes enfants*. P., 1911, рус. пер. [Херсон], 1923). Школа А.Бине (Т.Симон, В.Анри во Франции, В.Штерн в Германии, Л.Термен и Э.Л.Торндайк в США, Ч. Симрмен в Англии и мн.др.) с течением времени вышла из области теории в самую широкую социальную практику, в частности, образования, в межвоенный период во многом изменив лицо школы. В изучаемую эпоху его влияние на решение проблем природы человека (особенно – уровня и пределов развития в онтогенезе, одаренности и ее наследуемости, соотношения физиологического развития с психическим, проблемы нормы и патологии, этапов развития и др.) было очень сильным и ощущалось и в общей педагогике, и в методологии исследований, и в частных дидактиках (особенно – методике письма и арифметики).

Болдуин, Джеймс Марк (Baldwin, James Mark), 1861-1934. США, Мексика, Франция, Канада. Разрабатывал педагогическую, педологическую, психологическую, социологическую и философскую проблематику. Социогенетист в решении кардинальной проблемы обусловленности психики индивида: «Социальная и этическая интерпретация духовного развития» (*Social and Ethical Interpretations in Mental Development*. N.Y., 1897). Противостоял бихевиористскому упрощению представлений об онтогенезе, о научении, об опыте. Оказал сильное влияние на развитие философии педагогики и методологии педагогических исследований. Требовал органического соединения теории с экспериментом. Резко выступал против позитивистской методологии с позиций последовательного генетизма и "теоретизма": «Психология и ее методы. Психология генетическая, физиологическая, экспериментальная, педагогическая и социальная» (*Psychology and Its Methods: Physiological, Experimental, Educational and Social Psychology*. Рус. пер. Беладун, Дж.М. Спб., [1908]). Фундаментальным трудом «Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода» (*Mental Development of the Child and the Race*. N.Y., 1895, рус. пер. Т.1-2. М., 1911-1912) придал наиболее мощный после Ч.Дарвина и Стэнли Хола импульс развитию педологии в англоязычных странах, а также – чрезвычайно важной для общей теории педагогики дифференциальной психологии и детской психологии. Способствовал серьезному теоретическому обоснованию прогрессивных методов обучения. В 1901-1902 гг. редактировал «Энциклопедию философских и психологических знаний» (*Dictionary of Philosophy and Psychology*. Vol.1-3, L., 1901-1903). Разрабатывал проблемы целей и содержания образования, его социальных функций. Немаловажное значение для дальнейшей интеграции и дифференциации педагогического знания имели работы Болдуина по социальной психологии (влияние на становление педагогической социологии) и истории

философии (влияние на историю педагогики): «История психологии» (History of Psychology, L., 1913). См. также «Философия в ее отношении к жизни и педагогике» (Philosophy: Its Relation to Life and Education. Toronto, s.a.), «Психология в ее применении к воспитанию» (Psychology. Applied to the Art of Teaching. 1892 (рус. пер. М., 1904).

Брюнетьер, Фердинанд (Brunetiere, Ferdinand), 1849-1906. Франция. Наиболее типичный представитель католической педагогики, один из главных предшественников Ж.Маритена. Вслед за И.Тэном пытался применить теорию Ч.Дарвина к проблеме развития человеческого сознания и общества. В 90-е гг. эволюционировал от позитивизма к чистейшему томизму. Провозглашал «банкротство науки» и спасительность церкви и религии. Автор знаменитого «силлогизма Брюнетьера»: социология есть нравственность, нравственность есть религия, социология есть религия. Педагогические проблемы, по Брюнетьеру, суть проблемы социальные, т.е. стало быть, также религиозные. Боролся с социальной педагогикой. Развивал идею единства воспитания и обучения, достигаемого через религиозное образование. Превозносил «латинский дух» за его «универсальность», в наибольшей степени проявившейся в католичестве. Основные труды: «Воспитание и обучение» (Éducation et instruction. P., 1895), «Латинский гений» (Le génie latin. – In: Discours et combat. Ier serie. P., 1902), «По пути веры» (Sur le chearin de la croyance. P., 1905).

Будде, Герхард (Budde, Gerhard), 1865-1944. Германия. Один из главных представителей педагогики личности, синтезировавший индивидуальную и социальную педагогику в рамках т.н. ноологической доктрины (Noologische Pädagogik. Entwurf einer Persönlichkeitspädagogik auf der Grundlage der Philosophie Rudolf Euckens. Langensalza, 1914), или «философии духа» (от греч. Ноос – разум, дух). Духовная жизнь, по Будде, следующего за Рудольфом Эйкеном (1846-1926), развивается и осуществляет себя в высших областях культуры – в религии и нравственности, науке и искусстве. Задача педагогики в том, чтобы обеспечить способы возвышения человека от его «естественного бытия» до «вечного» и «божественного» - наполнения данной природой индивидуальности ценностями высшей культурной духовной жизни. Результатом формирующих воздействий должна стать «ценностно ориентированная личность». От Фихте Будде взял установки на всеобщую обучаемость и воспитуемость, а также идею активности сознания. В вопросах социально-педагогических сближался не с Ганстергом и Линде, а с Гаудигом и Фёрстером. Был популярен среди педагогов Италии, Англии, Скандинавии, Японии и США. Важнейшие работы: «Актуальные вопросы педагогической реформы» (Aktuelle pädagogische Reformfragen. Langensalza, 1910), «Общее образование и формирование личности в прошлом и настоящем» (Allgemeine Bildung und individuelle Bildung in Vergangenheit und Gegenwart. Langensalza, 1910), «Мировоззрение и педагогика в кратких зарисовках» (Weltanschauung und Pädagogik in Einzelbildern. Langensalza, 1911), «Преображение идеала воспитания в наше время» (Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit. 2.Aufl., Langensalza, 1912), «Старые и новые знамена в педагогике» (Alte und neue Bahnen für die Pädagogik. Lpz., 1912), «Философское обоснование педагогики Гербарта в трактовке П. Наторпа» (Die philosophischen Grundlegung der Pädagogik Herbarts im Urteile P. Natorps. Langensalza, 1913), «Социальная педагогика и индивидуальная педагогика в их типичных представителях» (Social pädagogik und Individualpädagogik in Typischer Vertretern. Langensalza, 1913), «Современные направления в философии педагогики» (Philosophisch pädagogische Strömungen der Gegenwart. Langensalza, 1916).

Бутру, Этьен-Эмиль Маркс (Boutroux, Etiane-Emile Marx), 1845-1921. Франция. Отрицал закономерности в природе, обществе и мышлении. С позиций спиритуалистического позитивизма критиковал научное знание. «Законы» науки у Бутру не имеют непреложной обязательности. Духовная активность лежит в основе возникновения всех вещей. Занимая высокие посты, оказывал сильное влияние на содержание и методы школьной работы, особенно в области нравственного воспитания, в которое он вкладывал сугубо религиозный смысл. Важнейшие работы: «Вопросы морали и педагогики» (Questions de morale et d'éducation. P., 1895), «О случайности законов природы» (De la contingence des lois de la nature. P., 1877, рус. пер. М., 1900), «Вильям Джемс» (William James. P., 1902, рус. пер. М.,

1908. В статье «О воинской обязанности» выступил одним из лучших теоретиков военной педагогики (*Du devoir militaire. – Revue pédagogique. P., 1899, nouv.ser., n.34, pp.1-21*).

Бэн, Александр (Bain, Alexander), 1818-1903. Англия. Систематически обосновывал педагогику как автономную область знания, как науку об искусстве воспитания. Бэн подробно осветил проблемы природы, генезиса и эволюции психики; взаимодействия чувственности и интеллекта, эмоций и воли, физического и психического. Он развил учение о характере и его формировании (этологию). Александр Бэн разрабатывал методологию исследований, в частности, идею связи индуктивной логики с методами обучения. Он изучал вопросы предмета педагогики; влияния психологии и физиологии на педагогику и ее методы; педагогических ценностей (идеалов). Бэн внес вклад в логическое и психологическое обоснование содержания образования и учебной последовательности. Он развил теорию нравственного и эстетического воспитания; разработал методы преподавания различных учебных предметов. Бэн ввел принцип «творческого воображения», согласно которому интеллекту доступно создание новых комбинаций образов, отличных от встречавшихся в прежнем опыте. Эта идея помогла ассоцианизму преодолеть серьезные трудности объяснения высших психических функций. Он вскрыл зависимость сознания от объективных факторов, не ограничиваясь методом самонаблюдения. Влияние Бэна на педагогику либерального направления ощущалось до конца XIX в. в США, России, Франции и в самой Англии. Важнейшие работы: «Чувства и интеллект» (*The Senses and the Intellect. L., 1855*), «Эмоции и воля» (*The Emotions and the Will. Glasgow, 1859*), «Об изучении характера» (*The Study of Character. L., 1861, рус. пер. Спб., 1866*), «Душа и тело» (*Mind and Body. L., 1873*), «Наука воспитания» (собственно, «Педагогика как наука», *Education as a Science. L., 1879, рус. пер. Спб., 1881*), «О преподавании английского языка» (*On Teaching English. L., 1887*), «Автобиография» (*Autobiography. Ed. W. L. Davidson. L., 1907*).

Бюиссон, Фердинанд Эдуард (Buisson, Ferdinand Edouard), 1841-1932. Франция. Организатор пацифистского движения. Создатель в 1898 Лиги прав человека. Лауреат Нобелевской премии мира (1927). Один из лидеров национальной педагогической реформы конца XIX – начала XX вв. Систематизатор педагогического знания. Бюиссон много занимался и общетеоретическими проблемами педагогики. С 1896 г. он заведовал кафедрой педагогической науки в Сорбонне. Бюиссон разрабатывал проблемы системы и структуры педагогического знания и категориально понятийного фонда педагогики. Главное внимание уделял естественнонаучному обоснованию нравственного развития личности. Крупный специалист в дидактике начального образования, Бюиссон способствовал систематизации теоретических основ дидактического знания. Главные труды по педагогике: «Словарь по общей педагогике и педагогике начальной школы» (*Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Vol. 1-4. P., 1880-1887*), «Школа и нация во Франции» (*L'École et la nation en France. P., 1913*), «Воспитание по законам природы» (*L'Éducation d'après les lois de la nature. P., 1911*), «Новый словарь по общей педагогике и начальному обучению» (*Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. P., 1911*), «Религия, нравственность и наука: их столкновение в современной педагогике» (*La religion, la morale et la science: leur conflit dans l'éducation contemporaine. P., 1900*), «Социализм» (*Le socialisme. P., 1900*), «Воспоминания» (*Souvenirs: 1866-1916. P., 1916*).

Вебер, Макс (Weber, Max), 1864-1920. Германия. Наряду с Дильтеем оказал влияние на дифференциацию и интеграцию педагогического знания. Способствовал становлению педагогической социологии. Разрабатывал идею социального действия, единицей которой является общность (*stand*), оказывающая своим стилем жизни (привычками, верованиями, ценностями, представлениями и пр. психологическими моментами) неотразимое формирующее воздействие на новые поколения. Дети усваивают и престижные установки общности, что предопределяет мотивы и нормы их поведения. С этих позиций М. Вебер дал ряд образцов глубокого сравнительного анализа социальных структур как факторов воспитания. Труды по педагогике: «Типичные положения конфуцианской педагогики», «Значение дисциплины в истории педагогики» (собраны в томе *Essays in Sociology. Engl. tr.*

N.Y., 1946, pp.253-447). Эмпирическая методология М. Вебера и его многочисленные выступления по социологическому обоснованию процесса формирования личности стали «евангелием» педагогов XX в. во всем мире: Трельч, Брэмелд, Хэдас, Квик, Гамм, Нэш, Адорно, Хилл, Блюм, Джэрман, Поппер, Шилс, Хомский, Фукуль, Лефевр, Рэндолл, Эльцер, Гра и мн. др. См. также собрания сочинений Вебера: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Bd.1-3. München, 1920-21; Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. München, 1922; Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik. Tübingen, 1924.* М. Вебер оказал влияние на педагогику Ясперса, большинство исследователей социологии образования (К. Манхейм, Н. Гросс, М. Робинсон, Г. Эльвин, П. Масгрейв, Р. Беллино, У. Ради, Э. Гемахер и др.).

Вильман, Отто (Willman, Otto), 1839-1920, Германия. Разрабатывал следующие теоретические проблемы педагогики: предмет педагогики как науки, структура и система педагогических знаний, природа учебно-воспитательного процесса; социальные функции, цели, содержание, организационные формы и методы образования. Внес существенный вклад в развитие теории учения. Социологически обосновывал дидактику как относительно самостоятельную научно-педагогическую дисциплину. Разрабатывал историю педагогики (главным образом – историю дидактических идей и образовательных учреждений). Основные труды: Комментарий к лекциям И. Канта о педагогике (Immanuel Kant. Ueber Pädagogik. Mit Einleitung und Anmerkungen von Otto Willman. Lpz., [o. J.]), «Аристотель как педагог» (Aristoteles als Pädagoge und Didaktiker. [B.], 1909), «Дидактика, как теория образования в ее отношении к социологии и истории образования» (Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialfärbung und zur Geschichte der Bildung. Braunschweig, 1923, рус.пер. т. 1-2, М., 1904-08, «История идеализма» (Geschichte des Idealismus. Bd.1-13. Braunschweig, 1894-97), «Педагогические лекции по развитию духовной деятельности благодаря обучению» (Pädagogische Vorträge, über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht, Lpz., 1869), «Статьи о вечных вопросах философии и педагогики» (Beiträge zur Philosophia und Paedagogia perennis. B., 1919).

Вундт, Вильгельм Макс (Wundt, Wilhelm Max), 1832-1920. Германия. Чрезвычайно влиятельный теоретик в области психологии и философии, Вундт способствовал становлению эмпирических и теоретических методов исследования и развитию психологии и педологии. Вундт защищал идею психофизического параллелизма, одобрял теорию интроспекции Авенариуса. С этих позиций разрабатывал важнейшие для педагогики вопросы апперцепции, воспитания внимания и содержания сознания. Вундт разработал учение об ошибках, их предотвращении и избегании; внес существенный вклад в характерологию, как индивидуальную, так и национальную. Всемирно прославленный авторитет, Вундт оказал влияние на Джеймса, Дьюи, Бине, Болдуина, Штерна, Торндайка, Холла и др. крупнейших теоретиков педагогики рубежа XIX-XX века. Работы в рус. пер.: Миф и религия. Спб., б.г.; Лекции о душе человека и животных. М., 1865-66; Основания физиологической психологии. Вып. 1-2. М., 1880-81; Этика. Исследование фактов и законов нравственной жизни. Вып. 1-4. Спб., 1887; Связь философии с жизнью в последние сто лет. Одесса, 1893; Индивидуум и общество. Спб., 1896; Гипнотизм и внушение. Спб., 1898 (2-е изд.); Душа и мозг. Спб., 1909 (2-е изд.); Проблемы психологии народов. М., 1912; Фантазия как основа искусства. Спб.— М., 1914.

Гальтон, Фрэнсис (Galton, Francis), 1822-1911, Англия. Сыграл чрезвычайно большую роль в эволюции педагогических исследований. Наложил сильный отпечаток на педологию. Гальтон — один из родоначальников евгеники. Положил начало дифференциальной психологии. Исследовал специфику научной и вообще творческой деятельности. Ввел в исследование поведения анкетирование разнообразного типа; способствовал внедрению в педагогику методов теории вероятности и математической статистики. Впервые разработал теоретические представления, лежащие в основе тестологии. Работы: «Наследственный гений: Исследование его законов и следствий из них» (Hereditary Genius: An Inquiry into Its Larks and Consequences.L., 1869, рус. пер. под назв.: Наследственность таланта, ее законы и

последствия. Спб., 1875), «О факторах развития ученых» (On the Causes which Operate to Create Scientific Men., n.p., 1872), «Психометрические методы экспериментирования» (Psychometric Experiments. L., 1879), «Исследования способностей человека и их развития» (Inquiries into Human Faculty and Its Development. L., 1883), «Альбом по онтогенезу: Таблицы и графики, фиксирующие развитие тела и души с детства и до конца жизни» (Life History Albums: Tables and Charts for Recording the Development of Body and Mind from Childhood Upwards. L., 1884), «Природная наследственность [проблемы семьи]» (Natural Inheritance. L., 1889), «Очерки по евгенике» (Essays in Eugenics. L., 1909), «Мужчины науки в Англии: их природа и воспитание» (English Men of Science: Their Nature and Nurture. L., 1874).

Гансберг, Фриц (Gansberg, Fritz), 1871-1950. Германия. Разрабатывал в основном дидактическую проблематику, но определенное внимание уделял в изучаемый период и общетеоретическим вопросам познания, мышления и развития способностей. Выковал формулу антицели школы учебы: «Как хорошо можно усмирять беспокойные головы задаванием уроков!». Главным фактором умственного развития считал активное усвоение языка, одновременно ярко и убедительно выступал против вербализма. Создал модель школы как «рабочей общины» и разработал проблему педагогического руководства как такового: «Радость творчества: призывы к оживлению обучения» (Schaffensfreude: Anregungen zur Belebung des Unterrichts. 3. Anfl. Lpz.–B., 1909), «Продуктивная работа: вклад в новую педагогику» (Produktive Arbeit: Beiträge zur neuen Pädagogik. Lpz., 1909, рус. пер.: Творческая работа в школе. М., 1913), «Демократическая педагогика: призыв к самодеятельности в обучении» (Demokratische Pädagogik: Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht. Lpz, 1911, рус. пер.: Педагогика. Призыв к самостоятельности в преподавании. Вып.1-2. Пг., 1916), «Как мы постигаем мир: введение в преподавание языка, развивающее мышление» (Wie wir die Welt begreifen: Eine Einleitung zu denkendem Sprachunterricht.- Hamburg. – B., 1913), «Свободное сочинение, его основания и его возможности» (Der freie Aufsatz, sein Grundlagen und seine Möglichkeiten. Lpz., 1914). Специально для рус. пер.: «Основные идеи современной педагогики» и «Дитя и наука» (в кн.: Интернациональные проблемы социальной педагогики. Сб. ст. Сб.П. М., 1920, с.73-92 и 93-111).

Гаррис, Уильям Торрей (Harris, William Torrey), 1835-1908. Главный представитель официальной американской педагогики конца XIX — начала XX века (с 1889 по 1906 гг. — Комиссар США по образованию). Продолжая традиции немецкого классического идеализма, У. Т. Гаррис внес серьезный вклад в разработку философии педагогики на американской почве. Гаррис занимался общетеоретическими и методологическими проблемами педагогики. Неогегельянская методология У. Т. Гарриса делала его опасным противником здравого смысла и поверхностной культуры. Гаррис способствовал институционализации философии педагогики, в которой в гегельянской традиции (Густав Таулов, И. К. Ф. Розенкранц) развивал идеи о природе человека, его психики (особенно – мышления), общества, воспитательного процесса и путей познания в педагогике. Гаррис — главный враг педоцентризма. Автор «Декларации педагогической теории, разделяемой многими ведущими педагогами США» (A Statement of the Theory of Education in the US, as Approved by many Leading Educators. Washington, 1874), подписанной президентами ведущих колледжей и большинством государственных и городских суперинтендов по народному образованию. В Декларации выдвигалось требование установить систему бесплатных школ для всех без исключения детей, и требование это аргументировалось нравственными, культурными и социально-экономическими соображениями. Гаррис — крупный специалист в области дошкольного воспитания. Труды: «Основа педагогики как науки» (The Basis of Education as a Science. St. Louis, 1877), «О педагогической психологии» (Thoughts on Educational Psychology. Bloomington, 1889), «Генри Барнард» (Henry Barnard. Washington, 1891), «Теория воспитания» (The Theory of Education. Syracuse, N.Y., 1893), «Педагогическая теория» (The Philosophy of Education. – In.: Johns Hopkins Studies in Historical and Political Science. Baltimore, 1893, p. 269-277), «Возможно ли воспитание без свободы воли?» (Is Education Possible, Without Freedom of Will? Boston, 1896), «Учение Дж. Дьюи о соотношении интереса

и воли» (Professor's John Dewey's Doctrine of Interest as Related to Will. N.Y., 1896), «Педагогика Гёте» (Goethe's Pedagogics. Chicago, 1896), «Эстетический компонент воспитания» (The Aesthetic Element in Education. Milwaukee, 1897), «Рациональная психология для учителей» (Rational Psychology for Teachers. Ypsilanti, 1898), «Психологическое обоснование педагогики: Очерк генезиса высших психических способностей и функций» (Psychological Foundation of Education: An Attempt to Show the Genesis of the Higher Faculties of the Mind. N.Y., 1899), «Изучение задержек в развитии детей из-за неблагоприятных методов школьной работы» (The Study of Arrested Development in Children as Produced by Injudicious School Methods. Boston, 1900), «Обзор педагогических течений XIX в.» (A Review of the Tendencies of the Education of the Nineteenth Century. Chicago, 1900), «Педагогика начальной школы» (Elementary Education. Albany, N.Y., 1900), «Опасность биологических аналогий в обосновании педагогических проблем» (The Danger of Using Biological Analogies in Reasoning on Educational Subjects. Bloomington (Ill.), 1902).

Гаудиг, Гуго (Gaudig, Hugo), 1860-1923. Германия. Представитель так называемой педагогики личности, усматривавшей в личности воспитателя главный фактор формирования личности воспитуемого. Гаудиг (совместно с Будде и Фёрстером) акцентировал не методы и приемы деятельности самого воспитателя (учителя), а организацию самостоятельности и активности учащихся, учитывающую особенности каждой индивидуальности. Под «свободной духовной деятельностью» понимал культивацию вопросов учащихся, освобожденных от «деспотии вопросов учителя». В основные категории своей педагогики Гаудиг вкладывал следующее содержание: 1) «Личность» есть принцип высшей активности, оно означает идеальное жизненное образование (Lebensgestaltung), формируемое благодаря «борьбе и высшим ценностям». 2) «Общность» или «жизненные области» (Lebensgebieten), т.е. семья, родина, профессия, государство и церковь – представляет собой педагогически активные и реальные воспитательные факторы, трактуемые в шлейермахерском духе. Эта социально-педагогическая установка Гаудига была направлена против теории общности П.Наторпа. 3) «Самостоятельность» не есть ни цель воспитания, ни основная положительная характеристика личности, ни осевой вектор дидактики, а средство тонкой работы по становлению умственных и чувственных сил детей: «Дидактические ереси» (Didaktische Ketzereien. Lpz. – B., 1904, рус. пер. Казань, 1910), «Дидактические прелюдии» (Didaktische Präludien. Lpz.– B., 1909), «Взгляды на будущее немецкой школы» (Ausblicke in die Zukunft der deutschen Schule. Lpz., 1915), «Школа на службе становящейся личности» (Die Schule in Dienste der werdenden Persönlichkeit. Bd.1-2. Lpz., 1917), «Немецкий народ – немецкая школа: пути к национальному единству» (Deutsches Volk-deutsche Schule: Wege zur nationalen Einheit. Lpz., 1917), «Свободная духовная школьная работа в теории и на практике» (Freie geistige Schularbeit in theorie und Praxis. 3. Aufl. B., 1924). Оказал сильное влияние на теоретика христианского воспитания Ф. Вейгля (1878-1952) и современных неотомистских педагогов ФРГ.

Гексли (Хаксли), Томас Генри (Huxley, Thomas Henry), 1825-1895, Англия. Занимался проблемами социальной функции образования и его содержания, обосновывал педагогическое значение естественнонаучного знания. Вклад Гексли в общую педагогику весьма значителен: он был авторитетнейшим среди проводником рационализма в методологии познания: «Наука и культура и другие очерки» (Science and Culture and Other Essays. N.Y., 1888), нацеливал на поиск закономерность воспитывающего обучения: «Наука и образование» (Science and Education. N.Y., 1897). Гексли был крупнейшим теоретиком всестороннего и гармонического образования, основывающегося на познавательной самостоятельности учащихся: «Общее образование и в чем оно заключается» (A Liberal Education and How to Find It. L., 1868), «Об университетском образовании» (On University Education. L., рус. пер. Спб., 1876). По вопросу о генезисе сознания занимал взвешенную позицию, промежуточную между социо- и биогенетизмом, подчеркивая огромную роль внешнего фактора. Решал вопросы нравственного воспитания с позитивистских позиций. Оказал сильное влияние на приближение школы к жизни; дал блестящие образцы

популяризации научных знаний, что привело к совершенствованию учебников: «Эволюция и этика» (Evolution and Ethics. N.Y., 1896), «Методы и результаты» (Methods and Results. N.Y., 1896), «Педагогическое значение естественноисторической науки» (Educational Value of the Natural History Science. L., 1854), «Практические занятия по зоологии и ботанике» (Lessons on Elementary Science. L., 1866, рус. пер. М., 1902).

Грос, Карл (Groos, Karl), 1861-1946. Германия. Оставил яркий след в педагогике изучаемой эпохи своими изысканиями в области детской психологии и теорией игры. Близок к Спенсеру. Восходящее к Ф. Шиллеру понимание искусства как игры и гигантской роли игры в психическом развитии, разрабатывал в педагогическом плане как «вмешательство в жизнь понятий». Особенно подчеркивал ценность игры как «подготовительного упражнения» к позднейшим этапам развития. Игра лишена у Гроса осознанной цели: она приятна ребенку благодаря происходящему в ее ходе удовлетворению особой «функциональной потребности» (Funktionslust) и достигаемому с ее помощью чувству более полной свободы. Ребенок играет только для того, чтобы играть. Некоторые позднейшие педагоги интерпретировали это положение как идею «самоцельности» учебно-познавательного процесса вообще, обеспечивающей его высокую эффективность (Мур, Андерсон и др.). «Функциональная потребность» есть драгоценное для воспитания спонтанное стремление ребенка к «деятельности как таковой» (это понятие следует отличать от понятия Шарлотты Бюлер «потребности в овладении, в мастерстве» – Lust der Bemeisterung). В т.н. подражательной игре развиваются способности и нравственные ценности (как основа поведения), которые играют важную роль в последующей жизнедеятельности человека. В этом смысле Грос говорит о подражании. Так возникает тесная связь между подражанием и учением: «Игры людей» (Die Spiele der Menschen. В., 1899), «Духовная жизнь детей. Избранные лекции». Рус. пер. М., 1906, Киев, 1916, «Высвобождение души» (Die Befreiungen der Seele. В., 1909), «Жизненное значение игры» (Der Lebenswert des Spiels. В., 1910).

Гурлитт, Людвиг (Gurlitt, Ludwig), 1855-1931. Германия. Вошел в историю общей педагогики как представитель натурализма, провозгласивший основополагающей аксиомой педагогики «свободное общее самопроявление природы». Духовная жизнь – продолжение естественного процесса созревания. В книге «политико-педагогических наблюдений над современностью» – «Немец и его отечество» (Der Deutsche u. sein Vaterland. В., 1902) доказывал, что недостатки народной школы приводят к тому, что большинство ее выпускников становится добычей социал-демократии и впадает в атеистическое заблуждение. В работах «Немец и его школа» (Der Deutsche u. Seine Schule. В., 1905) и «Культивация и развитие личности» (Pflege u. Entwicklung der Persönlichkeit. В., 1905) высшей целью воспитания объявил «индивидуума в себе». См. также «О воспитании» (Die Erziehungslehre. В., 1909. рус. пер., т.1-2. М., 1911). Разрабатывал проблемы культивации творческих характеристик личности с антиинтеллектуалистских позиций. Применял махистский, эмпириокритический по своей методологической основе принцип «энергетического императива» Вильгельма Оствальда (1853-1932) к решению проблем содержания образования. Работы исследуемого периода: «Воспитание мужественности» (Erziehung zur Mannhaftigkeit. В., 1906), «Самоубийства школьников» (Schülerelbstmorde. В., 1908), а также специально для рус. пер. написанные работы: «Проблемы всеобщей единой школы», М., 1919 и «Энергетический императив и его приложение в педагогике» (в кн.: Интернациональные проблемы социальной педагогики. Сб. ст. Серия первая. М., 1919, с.127-138). «Школа и современное искусство» (Schule u. Gegenwartskunst. В., 1907), «Общение с моими детьми» (Der Verkehr mit meinen Kinder. В., 1908, рус. пер.: «О творческом воспитании» (Моя жизнь с моими детьми). М., 1911).

Гуйо, Жан Мари (Guiau, Jean Marie), 1854-1888. Педагог, социолог, эстетик, философ, поэт, драматург и учитель-практик. Чрезвычайно популярный среди либеральных педагогов конца XIX – начала XX вв. мыслитель. Разрабатывал общетеоретические проблемы факторов становления и развития психики, способностей, характера и личности; вопросы

нравственного, физического, «гражданского» и умственного воспитания. Внес вклад в сравнительную педагогику, усилив ее критико-аналитический аспект. Решительно отрицал наследуемость высших психических функций. Небольшое число врожденных безусловных реакций («инстинктов»), на которых не может не основываться, надстраиваясь над ними, воспитывающее воздействие, одинаково у всех людей: «Воспитание и наследственность» (*Éducation et Hérité. P.*, 1887, рус. пер. Спб., 1891). Придавал огромное значение суровому нравственному воспитанию, готовящему к трудностям жизни («жизнь есть борьба и труд»), формирующему выдержку и твердость воли. Гюйо - автор множества учебников морали для детей пяти-одиннадцати лет и методических пособий к ним для учителей, а также книг для чтения по философии, литературе и морали. Акцентировал идею автономности долга и автономности личности. Подчеркивал социально-воспитательное значение искусства, понимаемого как средство передачи «социальных чувств» (идея, близкая к позиции Л.Н. Толстого). Решительно отрицал религиозное воспитание. Среди других работ педагогическая проблематика затрагивалась Гюйо в следующих: «Очерк морали без обязательства и без санкции». рус. пер. М., 1923. (*Esquisse d'une morale sans obligation, sans sanction. 21 éd. P.*, 1935), «Искусство с точки зрения социологии» (*L'Art au point de vue sociologique. P.*, 1889, рус. пер. Спб., 1891), «Мораль – полезное знание: Материал для чтения в подготовительном классе. Элементарный курс для детей 8-9 лет» (*L'Année préparatoire de lecture courante: Morale – connaissance usuelles. Cours élémentaire de 8 a 9 aus. 44 éd. P.*, 1901). См. также в рус. пер. Собрание сочинений, т.1-5. Спб., 1898-1901.

Декроли, Овид (*Decroly, Ovide*), 1871-1932. Бельгия. Один из самых влиятельных и популярных деятелей «нового воспитания» в педагогике XX в. межвоенного периода, начавший свою теоретическую и практическую работу в изучаемый период и продолживший в ней руссоистскую линию – Я. Лигхтарта, Дж. Дьюи, М. Монтессори. Его метод, заключающийся в организации воспитывающей и обучающей среды как средства удовлетворения потребностей детей в ходе их взаимодействия с этой окружающей средой, в концентрации учебных предметов вокруг более или менее устойчивых «центров интереса» (*centres d'intérêt*), в учебных играх, в духовной самостоятельности и «коллективизме», – проистекал из неоруссоистского натурализма, из «Эмиля», этого «евангелия натуральной педагогики», как его называл в свое время Гёте. Декроли последовательно индивидуализировал обучение в «школе жизни» («Школа, готовящая к жизни благодаря жизни» – *«école pour la vie par la vie»*), формировал чувство долга по отношению к обществу, а также – к человечеству в целом. Разрабатывал методику умственного тестирования. Его многочисленные статьи обобщены в работах: «Школа и воспитание» (рус. пер. – Новые пути зарубежной педагогики. М., 1927), «Практика умственного тестирования» (*La Pratique des tests mentaux. P.*, 1928).

Демолен, Эдмон (*Demolins, Edmond*), 1852-1907. Франция. В теоретическом обосновании своей модели «нового воспитания» широко использовал социальную, экономическую и политическую аргументацию: «От чего зависит превосходство англо-саксов» (*A quoi tient la supériorité de la race anglo-saxonne? P.*, 1897), «Новое воспитание. Школа де Рош» (*L'éducation nouvelle. L'école des Roches. P.*, 1898, рус. пер. М., 1900). Широко известные дидактические и школоведческие обобщения Демолена, классически ясно сформулировавшего воспитательно-образовательную программу аристократического «нового воспитания» («Аристократическая раса», рус. пер. Спб., 1907 и названная работа об опыте школы де Рош), опираются его общетеоретические положения о природе человека и общества. Будучи представителем «географической школы» в социологии, важнейшим фактором социального развития провозглашал местные природные условия, ответственные за образование общественных типов. Основная единица общества – семья. Социальная стабильность общества есть функция от нравственного укрепления семьи, религиозного воспитания нации и нравственного формирования новых поколений. Идеолог социального реформизма и классового мира. Отсюда проистекали идеи Демолена о сельских интернатах совместной жизни и учебы в «семьях», об участии старших воспитанников в жизни и труде младших, о

центрировании содержания обучения и учебного процесса вокруг практических проблем человека, о подготовке к предпринимательской и колонизаторской деятельности, о физическом воспитании («грудь должна становиться шире так же, как и кругозор»), о выковывании воли и инициативности и т.д. (См. также «Как воспитывать и устраивать наших детей», рус. пер. Спб., 1895). В методологическом отношении способствовал укреплению эмпирического базиса педагогики, критикуя грубый позитивизм за поверхностный анализ фактов и склонность к недостаточно обоснованным обобщениям. Требовал точной количественной характеристики фактов, усовершенствовал метод изучения и обобщения передового опыта.

Джеймс (Джемс, Джэмс), Уильям (James, William), 1842-1910, США. Один из основоположников прагматизма (Pragmatism. N.Y.-L., 1907). Властитель умов не только в Америке, но и в Европе, и в Китае, и в Японии, Джеймс наряду с шедшими во многом за ним Дж. Дьюи, был олицетворением новой эпохи в науках о человеке. Взоры руководителей народного образования и отдельных школ обратились к общетеоретическим установкам такого авторитета, как Джеймс, за ответами на вопрос, что же такое человеческая душа и как она формируется. Ответ Джеймса: в фундаменте психики лежат инстинкты, формирование души начинается с эксплуатации инстинктов. Но душа, благодарение Богу, активна, она не есть нечто, что можно наполнить неким содержанием, а есть сложный и растущий изнутри «организм», интеллектуальный компонент коего составляет лишь часть и притом подчиненную часть целого. Подчиненную, но самую активную, не рецептивную по своей природе, а обладающую интересами, потребностями, мотивами, силой сопротивления. Для развития способностей необходимо активное делание, связующее инстинкты с действиями. В эпохальной для педагогики книге «Беседы с учителями о психологии» (1893, рус. пер. М., 1902), исходя из изложенных посылок, Джеймс разработал проблемы связи учебно-воспитательной практики с психологией и педологией, содержание категории воспитания, проблемы результатов формирующего процесса, идеалов воспитания, законов научения и развития интересов, внимания, памяти, представлений и воли. Педагогика Джеймса несла в себе ряд очень продуктивных методологических положений (целостности и активности, предупреждения о вреде чрезмерного увлечения наглядностью и спонтанностью интересов, идеи воспитания через положительные эмоции и др.). Джеймс – выдающийся адепт идеи «потока сознания» как нерасчлененного «поля ассоциаций». Наследственность типа нервной системы и поток сознания суть два условия, фактора, ограничивающих и обуславливающих воспитание. Из арсенала джеймсовской теории души на протяжении многих десятилетий черпали аргументы инструменталисты, бихевиористы и представители эссенциализма.

Дильтей, Вильгельм (Dilthey, Wilhelm), 1833-1911. Германия. Влиятельнейший теоретик, трактовки идей которого пронизывают всю немецкую педагогику XX века. Будучи одним из основоположников «философии жизни», противостоявшей позитивизму, Дильтей удержал в своих концепциях элемент диалектики. Выдвинул требование целостного понимания духовных образований, основанного на адекватном их «переживании». Бытие у Дильтея — история, а человек всецело раскрывается через понятие «жизни» как имманентной основы бытия. Человека можно понять только из конкретно-исторической культуры, его формирующей. Дильтей справедливо лишил человека «вечных констант», не «забывал» об истоках культуры и не игнорировал единства общего, особенного и отдельного как в исторических типах систем культуры, так и в личности. С большой силой Дильтей выступал против естественнонаучного рассмотрения духовных явлений вообще, против сведения их к природным. Разработал специальные методы познания духа – т. н. понимающую (глубинную) психологию. «Понимание» как непосредственное постижение позволяет описать «переживаемое». Дильтей концентрирует внимание на индивидуальных формах познания. Историю педагогики, как историю вообще, можно понять, по Дильтею, лишь исходя из психологических структур человеческой личности. Так, при анализе педагогической системы Гегеля Дильтей опирается на психологические мотивы создания трудов Гегеля. Подчеркивая активную природу сознания, Дильтей выдвинул продуктивную

идею структурности психики как «носителя ее развития». Развитие личности возможно лишь при наличии структурных внутренних взаимосвязей. Это основоположение «педагогики жизни» (развивавшейся позднее Шпрангером, М. Фришейзенем-Кёлером, Литтом и Нолем) приводило к требованию сообразовывать целостное становление личности с процессом духовного развития. Целенаправленное согласование возможно только при том условии, что воспитатель бережно выявляет и «понимает» возникающие в процессе развития личности предпосылки воспитуемости (Bildsamkeit). Опираясь на идею структурной целостности личности, Дильтей обосновывал идею невозможности «теории воспитания» как самостоятельной отрасли целостной педагогической науки, которая должна быть единой и нерасчленимой. Остальная аксиоматика Дильтея также продолжает свою жизнь в современной педагогике. Это следующие посылки: 1) невозможно всеобщезначимое обоснование педагогики религией, философией (как мировоззренческой системой) или этикой. 2) В истории существовала и ныне возможны только отдельные типы «педагогик», соответствующие конкретно-историческим типам духовной культуры и теоретически равноценных. 3) Единственное основоположение педагогики – «гуманитарно-научная» психология, «структурная психология», которая только и обеспечивает необходимое постижение телеологического по своей природе «переживания». Дильтей дал мощный импульс развитию т.н. дидактики переживаний (переживание – внешнее выражение – понимание), противопоставив ее традиционной «дидактике представлений» (созерцание – мышление – действие). Важнейшие работы Дильтея, затрагивающие педагогическую проблематику: «Опыт анализа нравственного сознания» (Versuch einer Analyse des moralen Bewußtseins. В., 1864), «Об изучении истории, науки о человеке, об обществе и государстве» (Über das Studium der Geschichte, der Wissenschaft vom Menschen, der Gessellschaft, und dem Staat. В., 1875), «О возможности всеобщезначимой педагогической науки» (Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. В., 1888), «Введение в науки о духе» (Einleitung in die Geisteswissenschaften. В., 1883), «Идеи об описательной и об анатомизирующей психологии» (Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. В., 1894), «К вопросу об изучении индивидуальности» (Beiträge zum Studium der Individualität. В., 1896), «История молодости Гегеля» (Die Jugendgeschichte Hegels. В., 1905), «Переживание и поэзия» (Das Erlebnis und die Dichtung. Lpz., 1906), «Сущность философии» (Das Wesen der Philosophie. В., 1907), «Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах» (рус. пер. в кн.: Новые идеи в философии, Спб., 1912, № 1), «Описательная психология» (рус. пер. М., 1924).

Дьюи, Джон (Lewey, John), 1859-1952. США. Наша эпоха не знала более разностороннего теоретика, столь же значительного по длительности своего воздействия на практику школы в большей части стран мира, чем Джон Дьюи. Будучи по преимуществу педагогом, он еще до начала I мировой войны зарекомендовал себя философом, логиком, психологом, социологом и эстетиком. Дьюи применял данные всех этих наук, в которых он выступал не только как эксперт, но и авторитет и основатель новых направлений, в своем обосновании педагогики. Идеиный и научный фонд дьюизма огромен (его наследие состоит из 36 книг и более чем 900 статей и рецензий). В качестве целостной системы, подводящей теоретический базис под широкую опытную практику, педагогическое учение Дьюи сложилось, когда он опубликовал фундаментальный обобщающий труд «Демократия и образование» (Democracy and Education. N.Y., 1916), во многом корректировавший предшествующие выступления автора (с 1884 г., когда он начал систематическую исследовательскую и преподавательскую работу в области педагогики). За три десятилетия им были получены существенные результаты по проблемам социальной функции образования и его экономического обоснования, сущности человека как субъекта и объекта воспитания, педагогического процесса. Он дал оригинальные ответы на вопросы, кого учить, зачем учить, чему учить, кому учить и как учить (то же – воспитывать), рассмотрел условия эффективности процесса формирования личности, разработал требования к организации, содержанию и функционированию воспитывающей и обучающей среды. Позитивная программа Дьюи продолжала его критику современной ему воспитательной практики, и эта критика во многом диктовала самую проблематику теоретических его исследований. Во многом совпадая с европейским реформаторством, дьюизм в педагогике все же был весьма оригинальной разновидностью реформаторства. Идя в основном в русле идей «нового воспитания», Дьюи стоял особняком в этом течении. Он был руссоистом, но расходился с Руссо именно в основоположениях. Заимствовав свою главную аксиому об индивидуальном разуме и сознании в целом как функции от коллективного разума, от социальной жизни из психологии Гегеля, Дьюи активно выступал против гегельянского формального образования (равно как и против идущей от Локка традиции формальной дисциплины). Соглашаясь с Джеймсом, что оперативные активные силы учащихся (вопреки игнорировавшему их Гербарту) суть движущие силы их познания, Дьюи резко отходил от джеймсианской теории интереса. Выступая учеником Холла, он боролся с крайностями теории рекапитуляции как в формулировке ее своим учителем, так и в интерпретации Циллера. Разделяя с бихевиористами позитивистскую по сути гносеологию, Дьюи одновременно резко критиковал бихевиоризм, равно как и гормическую психологию Мак-Дугалла. Отдав дань биогенетизму, он заклеил теорию неизменности человеческой природы как «самую угнетающую и пессимистическую из всех возможных учений» за то, что «она означает, что человек предосужден с момента рождения быть тем, кем он родился». От природы человеку не даны высшие совершенства, как не дано и их отсутствие; они воспитуемы, созидаемы благодаря практикованию в ходе самостоятельной деятельности. Дьюи наследовал Эмерсону, но не был радикалистом. Педагогическое учение его нацелено на совершенствование социального устройства посредством воспитания гибкой, творческой, кооперативной и лояльной личности. Работы изучаемого периода: «Психология языка ребенка» (The Psychology of Infant Language. Chicago, 1894), «Мое педагогическое кредо» (My Educational Creed. Chicago, 1896), «Школа и общество» (1899, рус. пер. М., 1907, М., 1924), «Этические принципы, лежащие в основе воспитания» (Ethical Principles, Underlying Education. Chic., 1897), «Школы будущего» (1912, рус. пер. Берлин, 1922), «Воспитание. Философия педагогики» (Education. Philosophy of Education. – In: A Cyclopaedia of Education. Ed. by P. Monroe. Vol. II, IV), «Нравственные принципы в воспитании» (Moral Principles in Education. Boston, 1909), «Очерки по педагогике» (Educational Essays. L., 1910), «Педагогические ситуации» (The Educational Situations. Chic., 1906), «Школа и ребенок» (рус. пер. М. [б.ч.], «Психология и педагогика мышления» (собств. «Как мы думаем», рус. пер. М., 1919), «Немецкая философия и политика» (German Philosophy and Politics. N.Y., 1915),

«Интерес и усилие в обучении» (Interest and Effort in Education. N.Y., 1913, рус. пер. В кн.: Новые пути зарубежной педагогики. Сб. ст. и пер. М., 1927), «Демократия и образование» (Democracy and Education. N.Y., 1916), Творческий разум» (Creative Intelligence. N.Y., 1917).

Дюркгейм, Эмиль (Durkheim, Émile), 1858-1917. Франция. Оказал многостороннее влияние на дифференциацию и интеграцию педагогического знания. Один из столпов социологии образования и педагогической социологии, педагогической антропологии и теории нравственного и семейного воспитания. Из Дюркгейма черпали и педагоги, и психологи (Ф. Бюиссон, У. Джеймс, П. Жане, позднее Ж. Пиаже и мн. др.). Дюркгейм внес вклад в историю школы и педагогики, характерологию, теорию содержания образования, методологию педагогических исследований: «Педагогика» (Éducation. – In: Nouveau dictionnaire pédagogique et d'instruction primaire. P., 1911, pp.529-536), «Метод социологии» (Les règles de la méthode sociologique. P., 1895, рус. пер. X., 1899), «Социология и теория познания» (Sociologie et théorie de conscience, рус. пер. Спб., 1914 (Новые идеи в социологии, № 2); «О разделении общественного труда», рус. пер. Одесса, 1900), «Самоубийство» (Le suicide. P., 1897, рус. пер. Спб., 1912), «Введение в социологию семьи» (Introduction à la sociologie de la famille. Bordeaux, 1888), «Нравственное воспитание» (L'«éducation morale. P., 1925), «Социализм» (Le socialisme. P., 1928). На общую педагогику оказали влияние изыскания Дюркгейма в области политической социологии, социологии религии («Элементарные формы религиозной жизни». Les formes élémentaires de la vie religieuse. P., 1912), теории ценностей, теории малых групп, гносеологии, дезорганизационных форм поведения, статистического метода исследований. Дюркгейм осуществил упорядочил категориальный аппарат педагогики, дал социологическое обоснование целей и содержания воспитания и образования. В области школоведения развивал государственную теорию управления школой. Специально занимался проблемой преемственности поколений в общетеоретическом и педагогическом аспектах. Один из основоположников теории социализации личности (превращения человека из биологического существа в социальное). Природа человека производна от природы общества. Дал содержательную критику неокантианских педагогических установок Г. Зиммеля, позитивистских – Дж. Ст. Милля и Г. Спенсера. Существенно уточнил структуру, функции и содержание воспитывающей и обучающей среды в семье и школе. («Развитие педагогики во Франции», 1903, «Педагогика и социология» (Éducation et sociologie. P., 1922).

Зейдель, Роберт (Seidel, Robert), 1850-1933. Швейцария (с 1870 г.). Один из наиболее ярких представителей демократической педагогики. Сторонник трудовой школы: «Трудовое воспитание как социальная и педагогическая необходимость» (Der Arbetsunterricht, eine päd. und soziale Notwendigkeit, Zürich, 1885), «Ручной труд как основа гармонического воспитания личности» (Die Handarbeit, der Grund u. Eckstein der harmonischen Bildung u. Erziehung, Zürich, 1901), «Школа будущего – трудовая школа» (Die Schule der Zukunft, eine Arbeitsschule. Zürich, 1908), «Трудовая школа, трудовой принцип и трудовой метод» (Arbeitsschule, Arbetsprinzip u. Arbeitsmethode. Zürich, 1910), «Демократия, наука и народное просвещение» (1914) и «Цели воспитания» (1915 г.) — в кн.: Интернациональные проблемы социальной педагогики. Сб. Ст. Сб. II. М., 1920, с.3-55 и 56-96. Проблему природы человека Зейдель понимал как совокупность телесно-чувственного, духовно-мыслящего и волевого, нравственного, общественно-государственного, технически-художественного начал. Из этой посылки в песталоццианском духе развивал идею гармонического воспитания как цели и содержания воспитания. Социологически и экономически обосновывать как процесс формирования личности, так и историко-педагогический процесс. Дарования и наклонности прирождены человеку. Наклонности и потребности человеческой природы, с одной стороны, и задачи и нужды человеческого общества, с другой, встречаясь, порождают учебно-воспитательный процесс. Убедительной была критика Зейделем целей, выдвигавшихся гербартианской школой, «индивидуальной педагогией» и педагогическим нищезанятием. Разрабатывал социальную педагогику как социально-педагогическую философию.

Карлейль, Томас (Carlyle, Thomas), 1795-1881. Англия. Один из провозвестников и

непосредственных предшественников современной педагогики. Всеобщее образование было главным его социальным идеалом, выраженным им с огромной силой: «Речь, произнесенная при вступлении в должность лорда ректора Эдинбургского университета». Рус. пер. М., 1902. Идеологически подготовил введение обязательного бесплатного начального образования в Англии в 1870 г. Воспитательная концепция Карлейля, подробно изложенная в его педагогическом романе (в традициях немецкого «романа воспитания») «Сартор Резартус: Жизнь и мысли Герр Тейфельсдрекка. В трех кн.» (Sartor Resartus. N.Y., 1831, рус. пер. М., 1902), несла на себе следы влияния Ж.Ж. Руссо, И.Г. Фихте и утопического социализма. Разработал проблему социальной наследуемости и тренируемости человеческих способностей. Карлейль дал убедительную критику современного ему учителя. Развил теорию учебного творчества. Призывал к воспитанию кооперативности, духа сотрудничества. Карлейль внес ощутимый вклад в развитие гётевского плана «немного воспитания» благодаря взаимодействию ребенка со специально организованной «воспитывающей и обучающей средой». Влияние Карлейля испытали Р.У. Эмерсон, П. Монро, Н.И. Кареев и ряд немецких педагогов-романтиков рубежа XIX — XX века.

Кершенштейнер, Георг (Kerschensteiner, Georg), 1854-1932. Германия. В области общей педагогики этот известнейший и влиятельнейший реформатор школы занимался обоснованием теории образования, характерологией, психологией интереса и аксиологической теорией культуры. Различал образование как состояние и как процесс. Образование как состояние есть индивидуальное ценностное формирование («Wertgestalt»), в котором различимы три аспекта – аксиологический (несомые им все общезначимые ценности), психологический (изнутри-разворачивание, раскрытие задатков) и телеологический (гражданская и трудовая целенаправленность). Как процесс, образование есть вспомоществование приобретению всего этого ценностного формирования. Отсюда проистекала формулировка т.н. основной аксиомы образовательного процесса: образование индивида возможно только благодаря такому культурному материалу, духовная структура которого адекватна или хотя бы частично соответствует структуре наличной в данный момент времени ступени развития индивида. Давая простор индивидуальности ученика, Кершенштейнер не забывает при этом профессиональных навыков. Кершенштейнер был создателем массовой профессиональной школы, проводником гражданского воспитания и трудовой школы. Работы: «Развитие изобразительной одаренности» (Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. 1906, рус. пер. под назв. «Развитие художественного творчества ребенка». М., 1914), «Единая национальная школа» (1914) – рус. пер. в кн.: Интернациональные проблемы социальной педагогики. Сб. ст. Сер.1. М., 1919, с.146-149; «Характер и его воспитание» (рус. пер. М., 1915), «Основная аксиома образовательного процесса и ее следствия для организации школы» (Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folderungen für die Schulorganisation. В., 1917). Как теоретик образования Кершенштейнер оказал сильное влияние на английского педагога Майкла Сэдлера (см. ниже).

Клапаред, Эдуард (Claparede, Edouard), 1873-1940. Швейцария. В исследуемый период заложил основы т.н. Женевской школы общей, генетической, сравнительной и прикладной психологии, вобравшей в себя достижения экспериментальной позитивистской психологии конца XIX – начала XX в. и оказавшей мощное влияние на теорию и практику «нового воспитания» последующей эпохи. Разработал «функциональную» теорию воспитания, построенную на аксиоме имманентной активности ребенка. Уделял большое внимание психологическому и физиологическому обоснованию педагогики. Один из пионеров исследований научной деятельности в психологическом плане. Автор теории игры, служащей развитию личности по механизмам удовлетворения потребностей организма. Аффекты возникают в ответ на уже фактически наступившую ситуацию, они выполняют функцию обеспечивать избирательность поведения по отношению к имевшимся в опыте ситуациям. Центральным в этой концепции Клапареда было понятие «интереса» как функции психического состояния, а подчиненным – понятие «интеллекта» как способности

приспособления к новым условиям. «Интересы» детерминируют цель поведения, а роль интеллекта в том, что он предоставляет поведению средства его актуализации. Из этих общетеоретических посылок проистекала концепция воспитания. Воспитательный процесс предстает у Клапареда как функция от предрасположенностей организма и от условий жизни (среды). В результате движущие силы воспитания – «потребности» толкают воспитуемого на поиски в окружающем мире способов удовлетворения «интересов». Воспитание призвано снимать напряжение, вызванное рассогласованием между потребностями и средствами их удовлетворения, приводя их к гармонии. Воспитатель, будучи, в основном, сотрудником и помощником, а не авторитарным руководителем, призван согласовать индивидуально неповторимые «интересы» воспитанника с условиями его жизни. Этот процесс подчинен у Клапареда строжайшим закономерностям, проистекающим из постулируемых им законов психической деятельности, – «законов поведения»: закона потребности, закона пластичности (extension) психической жизни, закона предвосхищения, закона проб и ошибок (tâtonnement), закон компенсации и многое другое. Клапаред развивал методiku экспериментального исследования в педагогике, разрабатывал технику диагностики профессиональных интересов и способностей; уделял внимание формированию патриотизма и гражданских добродетелей (civisme): «Ассоциация идей» (L'Association des idées. Neuchâtel, 1903), «Психология ребенка и экспериментальная педагогика» (Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. P., 1905, рус. пер. Спб., 1911), «Институт педагогических наук» (Un Institut des sciences de l'éducation. Neuchâtel – Paris, 1912), «Психология мышления» (Psychologie de l'intelligence. P., 1917). Клапаред оказал сильное влияние на С. Френэ и А. Перрье.

Компейре, Жюль-Габриэль (Compaugé, Jules-Gabriel), 1843-1913. Франция. Влиятельный в романских, англо-саксонских и славянских странах рубежа веков специалист в педагогической психологии, истории и теории педагогики, сравнительной педагогике, в дидактике и нравственном воспитании. Разрабатывал основополагающие проблемы общей педагогики: генезиса и механизмов формирования психики, факторов и условий развития; соотношения душевного роста с физическим; природы индивидуальных различий; активности сознания; структуры и взаимосвязи высших психических функций и способностей; границ и возможностей воспитания; закономерностей формирующих воздействий и др.: «Критическая история педагогических учений во Франции с XVI века» (Histoire critique des doctrines de l'éducation en France. Depuis le seizième siècle. N. 1-2. P., 1879), «История педагогики» (L'Histoire de la pédagogie. P., 1884), «Пособие по гражданскому и нравственному воспитанию» (Manuel d'instruction civique et moral. P., 1880), «Курс теоретической и практической педагогики» (Cours de pédagogie théorique et pratique. P., 1886), «Элементарный курс психологии в ее применении к воспитанию», рус. пер. Спб., 1902, «Этюды об обучении и воспитании» (Études sur l'enseignement et sur l'éducation. P., 1891), «Герберт Спенсер и научное воспитание», рус. пер. Спб., 1903, «Ж.Ж. Руссо и воспитание естественное», рус. пер. М., 1903, «Феликс Пеко и формирование совести» (Félix Pécot et l'éducation de la conscience. P., [1894]), «Песталоцци и начальное образование», рус. пер.: Песталоцци и элементарное воспитание. Спб., 1904), «Отрочество, его психология и педагогика», рус. пер. Спб., 1910, «Умственное и нравственное воспитание» (L'Éducation intellectuelle et morale. P., [s.d.], рус. пер.: Умственное и нравственное воспитание ребенка. М., 1912). Эволюционный подход Компейре к психике оставлял большое пространство именно для формирования, а не обслуживания самораскрытия душевных свойств. Будучи генеральным законом души, ее эволюция сама происходит закономерно, проходя ряд последовательных и связанных друг с другом этапов роста от чувственности к разуму. Логика смены этих этапов у Компейре индуктивна, что было продолжением логики Коменского: от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от частного к общему. Отсюда проистекали традиционные решения проблем содержания, организации и методики учебного процесса. Плодотворными были многие мотивы Компейре: акцентирование активности как имманентных психических свойств, так и формирующих воздействий (идеи учителя-сотрудника), детальная разработка системности воспитывающих воздействий как учета

системности психики. Исходя из идеи нейтральности человеческой природы (отсутствия врожденного зла и добра) и признания свободы воли, Компэйре взвешенно решал проблему авторитета и свободы в воспитании.

Кюльпе, Освальд (Külpe, Oswald), 1862-1915. Германия. Мощно стимулировал своими работами по философии и психологии поиски закономерностей воспитания, развитие педагогической психологии, педагогическую ассимиляцию достижений новейшей психологии мышления и творчества. Наряду с Э. Мейманом разрабатывал методiku экспериментальных исследований, особенно – экспериментально контролируемой интроспекции. Представитель «реалистического» направления в неокантианстве, Кюльпе постулировал господствующие над мышлением детерминирующие тенденции, определяющие его направленность. Установил существенные закономерности мышления (интенциональность, безо'бразность), учитывавшиеся в теоретических конструкциях Мессера, Лавджоя и др. немецких и американских педагогов и психологов XX в. Вместе с Цигеном рассматривал интерес как эмоциональный процесс. Разрабатывал проблему гармонического развития личности и особенно – нравственного ее формирования. Основные работы: «Очерк психологии» (Grudriß der Psychoologie. Lpz., 1893); «Введение в философию» (Einleitung in die Philosophie. 2. Aufl. Lpz., 1898, рус. пер. Спб., 1901), «Современная психология мышления. – В кн.: Новые идеи в философии, № 16, Спб., 1914. Кюльпе сыграл свою роль в теоретической борьбе с механистическими основоположениями бихевиористской теории научения.

Лай, Вильгельм Август (Lay, Wilhelm August), 1862-1926. Германия. В области общей педагогики выступил с идеей мышления и (на)учения как действия преимущественно физического. Рациональным моментом в этой установке было акцентирование роли руки, ее активности в умственном развитии. Лай редуцировал психические процессы к рефлекторным (физиологическим). Обучение есть создание стимулов, рассчитанных на запрограммированную реакцию, проходящую три этапа (наблюдательно-вещественный, умственно-перерабатывающий и изобразительно-формальный). Из трактовки Лаем природы воспитания проистекало требование познавательной самостоятельности учащегося. Лай был одним из адептов идеи воспитывающей и обучающей среды, продолжая тем самым прогрессивную линию в педагогике, восходящую к Гёте: «Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры». 1911, рус. пер. Пг., 1920). В области методологии Лай ответственен (наряду с Мейманом, Бине, Клапаредом, Демоненом, Монтессори, Дюргеймом, Холлом, Торндайком и др.) за введение в педагогику естественнонаучного эксперимента и (вслед за Гальтоном) методов теории вероятности и математической статистики. Как и Мейман, подчеркивал значение экспериментального метода. Разработал научные требования к проведению исследовательского наблюдения: «Экспериментальная дидактика с особенно подробным описанием мускульного чувства, воли и действия» (Experimentelle Didaktik, mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat. Halle, 1903, рус. пер. Спб., 1914), «Дидактико-психологические опыты по методике правописания» (рус. пер. Педагогический Сборник, 1900, №12, с.519-524), «Опыт плана работ по педагогической психологии и дидактике» (рус. пер. Вестник психологии, 1906, вып.10, с.220-231). Недостатки методики Лая, заключающиеся в ее лабораторной изолированности от естественных условий учебно-воспитательной работы и в игнорировании влияния группы на индивидуальные процессы учения, блестяще вскрыл В.М. Бехтерев (критиковавший подобную методiku Штерна, Нечаева и Клапарда) – см.: Бехтерев, В.М. Данные эксперимента в области коллективной рефлексологии. – В кн.: Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. Сб. 1. Л.-М., 1925, с. 306.

Лакомб, Поль (Lacomb, Paul), 1848-1921, Франция. Один из наиболее ярких представителей позитивистского психологизма в педагогике, растворявших последнюю в первой. Развивал идеи Бэна, Дж.Ст. Милля, Спенсера, Рибо и Бине. Очень ценна разработка Лакомбом идеи самообучения и культивации вопросов учащихся, основополагающей проблемы движущих сил педагогического процесса: «Очерк теории обучения на основе

детской психологии» (Erquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant. P., 1899). Внес огромный вклад в изучение психологии творчества («Введение в историю литературы» — «Introduction à l'histoire littéraire», P., 1898). Он выступал также как историк («Семья в римском обществе», 1889, «Социологические основы истории», рус. пер. СПб, 1895).

Лебон, Гюстав (Le Bon, Gustave), 1841-1931, Франция. Работой «Психология воспитания» (Psychologie de l'éducation. P., 1902, рус. пер. Спб., 1910) и исследованиями по социальной психологии инициировал поворот педагогико-антропологической мысли от восхваления и идеализации человеческой природы к ее углубленному пониманию. Разрабатывал концепцию аффективной природы мотивов поведения индивида, среди которых конформизм играет роль и важнейшего стимула и главной формы поведения индивида. В работе «Психологические законы эволюции народов» (Les loi psychologiques de l'évolution des peuples. P., 1894, рус. пер. Спб., 1906) подчеркивал роль внушения в воспитании и предупреждал об опасностях подавления коллективом (массой, толпой) мыслительных способностей личной индивидуальности. Эта тема была продолжена в «Психологии революции» (La révolution française et la psychologie des révolutions, P., 1912) и обоснована теориями, изложенными в многочисленных изданиях его труда «Психология толпы» (La psychologie des foules, P., 1895). Сознание толпы, по Лебону, подвержено импульсам и эмоциям, которые распространяются в нем подобно вирусу: охваченную идеями толпу невозможно остановить. Именно эмоции и являются движущей силой общественной эволюции. Лебон придавал большое значение религиям, считая их существенно важным элементом любой культуры. «Психология социализма» (Psychologie du socialisme. P., 1898, рус. пер. Спб., 1908) предсказывает грядущее наступление социализма, практику Большой Лжи (пропаганды, обмана масс, промывания мозгов) и зло, которое принесут миру эти потрясения.

Лигтхарт, Ян (Lighthart, Jan), 1859-1916. Голландия. Крупный педагог, много занимавшийся общетеоретическим обоснованием педагогики как науки. Оказал влияние на германо-, англо- и франкоязычные страны (как на практику, так и теорию «нового воспитания») в изучаемый и следующий за ним исторические периоды. За его любимым парадоксальным высказыванием: «Чтобы школа была хорошей, нужно, чтобы ученики в ней делали все, учителя – мало, директор – ничего» стояла продуманная теоретическая система положений о природе человека. Лигтхарт в противовес руссоизму отрицал существенное, принципиальное различие между ребенком и взрослым, не между степенями созревания, а отличие процессов духовного развития взрослого и ребенка. Различие между ними делает лишь опыт, приобретаемый со временем, так сказать, «зрелость возраста». Существует «внутреннее созревание», скорость которого не совпадает с хронологическим ростом и благодаря которому более молодой может быть намного совершеннее более старшего. Это созревание есть функция от опыта как практической, так и неразрывно связанной с ним умственной деятельности. Движущей силой процесса приобретения опыта Лигтхарт считал, как и А. Бергсон, «волю к жизни», – идея, восходящая к Шопенгауэру, но лишенная у Лигтхарта шопенгауэровского требования преодоления воли к жизни в аскезе и нирване. «Душа» ребенка есть функция от «познания культуры». Развивал песталоццианскую идею самостоятельного вырабатывания ребенком понятия о нравственно истинном и справедливом. Опираясь на руссоистскую аргументацию, требовал педологического изучения ребенка (как «маленького взрослого» – в отличие от Руссо). Канализировать нежелательные тенденции предпочтительнее, чем их подавлять. Все гигантское многообразие педагогических идей сводится к простой формуле: воспитание целиком и полностью есть вопрос любви, терпения и мудрости. Лигтхарт предвосхитил многие положения педагогики Дьюи: школы как сколка общества и как самой жизни, а не подготовки к ней, обучение деланием и др. СЕго работы собраны в изданиях: «О воспитании» (Over opvoeding. Dl.1-2., 1907-08) и «Избранные сочинения» (Versprude opstellen. Dl.1-2. 1916).

Линде, Эрнст (Linde, Ernst), 1864-1943. Германия. Один из теоретиков «педагогики

личности». Учение о государстве и его роли в образовании позаимствовал у романтиков; из него выводил не только идею «благоговения перед жизнью», но и оценку личности учителя как формирующего фактора и сильной, волевой личности ученика как цели, высокую оценку чувственного восприятия как фактора познания, подсознательных импульсов («темного в сердце» – «dunkeln Besitzes im Herzen») и характера как фундамента сознательных поступков. Антиинтеллектуалист. Влияние Линде было весьма ощутимым среди сторонников «движения за художественное воспитание» и таких дидактов и методистов, как Г. Гаудиг. Труды: «Педагогика личности» (Persönlichkeitspädagogik. Lpz., 1897), «Современная лирика с точки зрения школьного обучения» (Moderne Lyrik in schulmäßiger Behandlung. Lpz., 1905), «Проблемы художественного воспитания» (Probleme der Kunsterziehung. Lpz., 1911), «Спорные вопросы современной педагогики» (Die pädagogische Streitfragen der Gegenwart. Lps., 1913).

Лорай, Саймон Сомервилль (Laurie, Simon Somerville), 1829-1909. Англия. Первый профессор теории, истории и практики воспитания в Эдинбургском университете (1876), стоял во главе одной из первых кафедр педагогики в Англии. Способствовал становлению истории педагогики в качестве академической дисциплины: «Жизнь и педагогические произведения Яна Амоса Коменского» (Life and Educational Writings of John Amos Comenius. L., 1881), «Исследования по истории педагогических взглядов со времен Возрождения» (Studies in the History of Educational Opinion since the Renaissance. L., 1903). В своей главной работе по теории общей педагогики: «Воспитательные учреждения» (Institutes of Education: Comprising an introduction to Rational Psychology. Edinburgh, 1892) в решении проблем научного обоснования педагогического знания опирался на методологию немецкой классической философии. Разработал вопрос о связи педагогики с философией как теорией познания и с этикой. Основное внимание уделил природе мышления. Различал два типа знания – чувственный опыт и рациональное знание, вступающие в связь друг с другом благодаря исходной (априорной) активности психики. Главная цель воспитания – формирование системы моральных идей, составляющих в своей совокупности «резервуар» мотивов и суждений и поступков. Эта цель достижима только благодаря культивации «самоуправляющегося сознания» как перехода от чувственного опыта к универсалиям рационального разума. См. также «Этика, или Этический разум» (Ethica, or The Ethics of Reason. L., 1885). Лорай – систематизатор педагогического знания своего времени, он внес значительный вклад в разработку структуры и системы педагогических наук.

Мак-Миллан, Маргарет (McMillan, Margaret), 1860-1931. США, Англия (с 80-х гг. XIX в.). Практики дошкольного воспитания. Маргарет Мак-Миллан – теоретик в области педагогической социологии, педагогической психологии, психофизиологии эмоций, исправительной педагогики, педагогики раннего детства, дошкольной педагогики, дефектологии. В работе «Детский труд и система неполного рабочего дня» (Child Labour and the Half-Time System. Bradford, 1896) выступила как агитатор-социалист. Разрабатывала идеи всестороннего развития, уделяя особенно большое внимание физически-гигиеническому и эмоциональному воспитанию. Своей теорией мыслительного процесса, рожденного эмоцией, предвосхитила идею внутренних движущих сил педагогического процесса, проходящего последовательные этапы «романтики», «уточнения» и «обобщения» А.Н.Уайтхеда. Оказала сильное влияние на педагогические взгляды Б. Рассела. Разработала теорию и методику формирования произвольного внимания на основе внимания непроизвольного. Критически использовала педагогическое наследие Фрëбля, Г. Спенсера, Т.А. Рибо, С. Холла, отвергая любую попытку биогенетического обоснования воспитания и педагогики. На фактическом материале, добытом в ходе собственной педагогической практики и воспитательной деятельности своей рано умершей сестры Рейчел Мак-Миллан (McMillan, Rachel, 1859-1917), доказала решающую роль социальных механизмов наследуемости и среды в целом в развитии личности. Обосновала социальную природу задатков и творческих потенций ребенка: «Раннее детство» (Early Childhood. L., 1901), «Воспитание путем развития

воображения» (*Education through Imagination. L., 1904*), «Школа до школы» (*The Nursery School, London and Toronto, 1930*). К теории М. Мак-Миллан восходят многие педагогические идеи Дж. Дьюи, Б. Шоу и А. Нила. Оказала благотворное влияние на практику яслей, детских садов, материнских и начальных школ. Критиковала метод М. Монтессори за недооценку, по ее мнению, воображения и его роли в формировании личности.

Марион, Анри (Marion, Henri), 1846-1896. Франция. Один из наиболее влиятельных на Западе в конце XIX в. представителей морализма (формирование нравственности – конечная цель всякого образования и воспитания, которой служат все виды формирующих воздействий как средства достижения этой цели) и мелиоризма (общее образование служит совершенствованию страны и человечества в целом). Специалист в педагогической психологии, историк педагогических идей. Разрабатывал проблему взаимозависимости педагогики и психологии. Изучал специфику воспитания и обучения девочек. Оказал сильное влияние на Ст. Холла, У. Бэгли. Работы по педагогике: «Уроки психологии в приложении к педагогике» (*Leçons de psychologie appliquée à l'«éducation. P., 1882*), «Обязанности и права человека» (*Devoirs et droits de l'«homme. P., 1883*), «Развитие педагогической мысли во Франции с 1870 г.» (*Le mouvement des idées pédagogique en France depuis 1870. P., 1889*), «Обучение для дисциплины» (*Instruction sur la discipline. P., 1890*, рус. пер. Самостоятельность в обучении. Спб. 1909), «Педагогика высшей школы» (*L'«éducation dans l'«université. P., 1892*), «Воспитание девочек» (*L'«éducation des jeunes filles. P., 1902*).

Мейман, Эрнст (Meumann, Ernst), 1862-1915, Германия. Наряду с Вундтом, Эббингаузом и Паульсенем в Германии, С. Холлом в США, А. Бине во Франции - лидер экспериментальной педагогики и педологии. Последнюю (называвшуюся им «юношествоведением») Мейман провозглашал научной основой педагогики. Главная проблематика исследований в области философии педагогики: развитие как созревание и соотношение физического и духовного развития; индивидуальность, ее генезис и факторы индивидуальных различий, учение об одаренности, учение о труде, учение о поведении, в целом («эмпирическая педагогика личности»). Мейман хотел построить на основе эксперимента не только всю педагогику и не только сделать эксперимент единственным методом исследований воспитательных процессов, но и самовоспитание и особенно обучение усовершенствовать благодаря экспериментальному опробованию; даже цели формирования личности должны, по Мейману, кристаллизироваться из «чистого опыта». Благодаря меймановскому подходу включение психологических фактов в ткань педагогического исследования получило более широкое, чем прежде, распространение. Мейман способствовал психологизации педагогического мышления XX в. Психологическими исследованиями эстетических проблем Мейман способствовал укреплению эмпирической базы «движения за художественное воспитание». Основные работы: «Интеллигентность и воля. Учение об одаренности и характере на психологической основе» (авториз. рус. пер. Лейпциг, 1915), «Очерк экспериментальной педагогики» (*Abriß der experimentellen Pädagogik. Lpz.-B., 1914*, рус. пер. М., 1916), «Лекции по введению в экспериментальную педагогику и ее психологическое обоснование» (*Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Bd.1-3, Lpz., 1911-12*, рус. пер. под назв. «Лекции по экспериментальной педагогике» Ч. 1-3. М., 1909-10), «Возникновение и цели экспериментальной педагогики» (рус. пер. – Педагогический Сборник, 1901, июнь, с.508-570), «Актуальные вопросы германского национального воспитания. Шесть лекций» (*Zeitschriften deutscher Nationalerziehung. Sechs Vorlesungen. Lpz., 1917*).

Мессер, Август Вильгельм (Messer, August Wilhelm), 1867-1937. Германия. Ученик и последователь Кюльпе, представитель «критического реализма» вюрцбургской школы, в своей теории ценностей приближавшийся к неотомизму. Наряду с философской и психологической проблематикой много занимался общетеоретическими проблемами педагогики и историей педагогических учений. Способствовал преодолению ассоцианистских концепций мышления, в частности, гербартианской школы и тем самым –

ее разложению. Цель воспитания видел во включении индивида в социальную общность благодаря усвоению им несомой общностью культуры, но при сохранении его нравственной автономии. Пытался классифицировать педагогические учения рубежа века по гносеологическому основанию. Один из пионеров углубленного изучения микросоциальных процессов учебы в группах, в частности, отношение учителя с учащимися. Педагогические труды Мессера до настоящего времени популярны у педагогов ФРГ: «Функционирование (актуализация) апперцепции в межличностных отношениях в школьной жизни» (*Die Wirksamkeit der Apperception in den persönlichen Beziehungen des Schullebens*. В., 1899), «Критические исследования мышления, речи и преподавания языка» (*Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht*. В., 1900), «Восприятие и мышление» (*Empfindung und Denken*. Лpz., 1908), «Введение в теорию познания», рус. пер. Спб., [б.г.], «Проблема гражданского воспитания» (*Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung*. Лpz., 1912), «Кант – педагог» (*Kant als Erzieher*. Langensalza, 1924), «История педагогики» (*Geschichte der Pädagogik*. Bd.1-3. Лpz., 1925), «Современная педагогика» (*Pädagogik der Gegenwart*. В., 1926).

Монро, Поль (Monroe, Paul), 1869-1947. США. Крупный авторитет в теории и истории педагогики, редактор одного из лучших энциклопедических сводов педагогического знания (наряду с Ф. Бюиссоном во Франции, В. Рейном в Германии и Ф. Уотсоном в Англии) начала XX в. Способствовал институционализации истории педагогики как академической дисциплины и дальнейшему развитию сравнительной педагогики. Систематизировал педагогическую библиографию. Разрабатывал проблемы связей исторического и теоретического познания в педагогике и методологии историко-педагогического исследования. Предпринял попытку периодизации истории педагогики в связи с историей культуры и гражданской историей, а также – вычленения важнейших течений и направлений в мировой педагогике. Одним из первых в педагогике Запада создал содержательный и критичный очерк истории историко-педагогического знания, проследив его истоки с XVII в. Монро вычленял те «эпохальные» конструктивные положения у наиболее крупных представителей важнейших течений и направлений педагогики, которые служили «внутреннему» (имманентному) движению педагогического знания. Кроме истории педагогики, занимался разработкой системы и структуры педагогики как науки и содержания среднего образования: «Педагогическая энциклопедия под ред. П.Монро: с участием более чем тысячи авторов» (*A Cyclopedia of Education*. Ed. by Paul Monroe. With the Arristance of More than One Thousand Individual Contributors. Vol. I-V. L., 1911), «История педагогики. ч.1-2. 1905, рус. пер. 1914, 1923), «Хрестоматия по истории педагогики классической эпохи» (*Source Book of the History of Education for the Greek and Roman Period*. N.Y., 1902), «Очерки по сравнительной педагогике» (*Essays in Comparative Education: Republished Papers*, 1913-1925. N.Y., 1927).

Монтессори, Мария (Montessori, Maria), 1870-1952. Италия. Зародившись не только на национальной, а на общеевропейской почве, педагогика Монтессори имела столь громкий резонанс в теориях воспитания, что ее идей нельзя обойти при анализе педагогики США, Германии, Англии, России и Франции, где она способствовала «возмущению» умов, волнениям и бурям в педагогическом мире. Оказала непосредственное влияние на Эдмонда Хомса, Дж.Адамса, дала сильный толчок педоцентризму, педологическому и педагогическому изучению психического онтогенеза и совершенствованию дидактического инструментария дошкольной педагогики, равно как и теории обучения в начальной школе: «Лекции по педагогической антропологии» (*Antropologia pedagogica*. Milano, 1911), «Метод научной педагогики в приложении к воспитанию детей в «домах ребенка» (*Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Castello, 1909, рус. пер. М., 1915), «Тайна детства» (*Il segreto dell'infanzia*. 5.ed. Milano, 1953), «Самовоспитание и самообучение в начальной школе» (*L'Autoeducazione nelle scuole elementari*. R., 1916, рус. пер. М., 1922), «Руководство к моему методу» (рус. пер. М., 1916). Решительно выступила против идеи фиксированного уровня интеллекта, против

предопределенного (чем бы то ни было, кроме воспитания) умственного развития, против психоанализа и против недооценки раннего опыта. Добиваясь выдающихся результатов в собственной практике воспитания сначала дефективных, а потом нормальных детей, Монтессори изменила представления педагогов о возрастных возможностях усвоения знаний и сложных умений, умственного развития. Разработала принципы организации воспитывающей и обучающей среды («естественного осмосиса», проникновения среды в психику), призванные обеспечить самоактивность познающей и развивающейся личности ребенка. Обосновала идею сензитивных (наиболее чувствительных к внешним воздействиям) периодов онтогенеза, показав нежелательность последствий педагогического упущения этих периодов. Отстаивала идеи педагогической профилактики (учить успеху и успехами) и компенсаторного обучения. Разработала методику формирования стойкого и плодотворного внимания. После Фрёбеля была наиболее серьезным теоретиком детского сада, оказавшим глубокое воздействие на практику работы детских садов у себя на родине и во всем мире. Продолжая развитие педагогических идей Э. Сёгэна (Seguin, Edouard, 1812-1880, Франция), Монтессори научно обосновывала программу и методику сенсорного воспитания. Усовершенствовала методы научного наблюдения над детьми. Решительно отрицая мифы о врожденности интеллектуальных способностей и о психосексуальном спонтанном развитии, отстаивала идею учебно-воспитательного процесса как тонкого руководства запрограммированной в окружающей среде, в дидактических материалах и «консультациях» учителя и/или воспитателя познавательной активностью детей в ходе их индивидуальных и коллективных усилий по исследованию окружающей их обстановки.

Наторп, Пауль (Natorp, Paul), 1854-1924. Германия. Будучи главным представителем марбургской школы неокантианства, Наторп выступал и в педагогике с позиций резкого антипсихологизма, считая, что логика науки совпадает с чистой мыслью. Обрисовал категории («функции рассудка») в их познавательной и притом динамической значимости. Устраняя из познания вещь в себе, он одновременно обращался к чувственности как источнику познания. Интуицию («переживание») противопоставлял мышлению, лишая интуицию всех познавательных элементов. Как и Каптерев, видел в интересе только особое состояние воли. Трактовал познание как процесс «создания» объекта: «Логические основоположения точных наук» (*Die logische Grundlagen der exaksten Wissenschaften*. Marburg, 1910), а также – как увязку понятий с фактами, возникающих одновременно, в едином акте раздвоения первоначально неформленного. Тем самым Наторп отходил от Канта и приближался к Фихте: между понятием и фактом нет теоретико-познавательной пропасти: «Кант и марбургская школа» (рус. пер. – Новые идеи в философии, 1913. №5). Социальную педагогику разрабатывал с позиций философской антропологии, рассматривая человека как микрокосм: «Культура народа и культура личности» (рус. пер. Спб., 1912). Конкретность человека заключена в его активности, деятельности («труде»). Человеческая активность есть следствие и сущность активности мышления. Влечение, воля, разум имманентны человеческой природе. Мировой разум реализует себя в системе образования. «Социальная педагогика» есть социально-педагогическая программа Наторпа, законченная форма построения этического социализма как идеального строя человеческого общежития, результирующегося в воспитании разумности всех членов общества: «Философия и педагогика» (*Philosophie und Pädagogik*. Marburg, 1923). Методология педагогики должна сочетать дедуктивный и эмпирический методы, синтезируя учение об обществе и учение о воспитании. Подчеркивал социальную обусловленность мотивов, способностей, задатков и характера и социальную природу воспитательного процесса. Человек становится человеком только благодаря соприкосновению сознаний. Выдвигал требования формирования человека «через общность и для общности» (см. «Социальная педагогика», 1898, рус. пер Спб., 1911, с.65). С этих позиций разрабатывал проблемы нравственного и интеллектуального воспитания в семье, школе (единой для всей нации в духе Песталоцци, Фихте, Шлейермахера) и в ходе самостоятельного пожизненного совершенствования. Наторп оказал колоссальное влияние на педагогическую мысль XX в. См. также: «Философия как основа

педагогике», рус. пер. М., 1910; «Песталоцци, его жизнь и его идеи», рус. пер. Спб., 1909, «Социальный идеализм» (Sozialidealismus. В., 1920). Внес вклад в историю педагогической теории.

Отто, Бартольд (Otto, Barthold), 1859-1933. Германия. Практические нормативы Отто, его выступления против формализма, наказаний, судилищ были широко известны и в Германии, и в России. В теоретическом плане исследования Отто центрировались вокруг проблем взаимоотношения поколений и природы воспитания как взаимодействия воспитателя с воспитуемыми. Отто отталкивался в решении этих проблем от гербартианской по своим историческим корням психологии народов позитивиста Х. Штейнталя (1823-99), считавшего «инстинктивным выражением самосознания народа», его психологии – язык, продукт перенесения на природу свойств субъекта, а также – от концепций этнической психологии М. Лацаруса (1824-1903), трактовавшего индивида в качестве звена психической связи, объединявшей людей в общество. Отто продолжал традицию психологического «атомизма» Гербарта, рассматривавшего различие психических деятельностей индивидов как результат взаимоотношений между их душами. Важнейшим в социально-психологическом обосновании Отто своей педагогики было понятие «народоорганического мышления», выводимого из понятия «народного духа», объективным выражением которого являются язык, нравы, общественные учреждения и т.п. Каждое новое поколение, рождающееся-де уже несколько более совершенным, чем предшествующее, несет с собой все необходимое для формирования его «народоорганического мышления», а именно – представления и стремления. Поэтому воспитатель и учитель ничего не могут дать детям, но лишь – освободить изначально наличествующее в них; учитель играет роль стимулятора, побудителя духовных сил, и в этом заключена суть духовного общения учителя с учащимися. Отсюда – требование индивидуализации обучения через свободу спонтанной активности и самодовлеющего развития ребенка. Профессионализацию школы Отто причинно связывал с тем видом «социального воспитания», который он называл «организованным альтруизмом» и против которого выступали Шпрангер и Литт, обвинявшие Отто в «сужении» понятия социального воспитания и в «либеральном» отрицании ведущей роли государства в образовании (у Отто государство – «партнер» воспитателя, не более). Исходя из своих социально-психологических основоположений, ядром педагогического процесса объявлял родной язык, вокруг которого объединялись остальные знания (комплексное обучение). Наряду с В. Штерном заложил основы исследования специфики «детского языка», положив его в основу создававшейся им вместе с Шаррельманом и Гансбергом пользовавшейся огромным успехом популярной литературы для детей. Внес большой вклад в развитие научно-популярной педагогической литературы для родителей, наряду с Г. Литцем (1868-1919) способствовал практической реализации идеи единства воспитания в семье и школе (через, в частности, родительские советы при школе). После Фёрстера был самым читаемым и популярным педагогом в Европе в изучаемую эпоху. Важнейшие теоретические работы: «Школа Будущего» (Die Zukunftsschule. Bd.1-2. В., 1901-04), «Духовное общение со школьниками в ходе комплексного обучения» (Geistiger Verkehr mit Schülern im Gesamtunterricht. В., 1907), «Детский язык» (Kindermundart.В., 1908), «Народоорганическое мышление» (Volksorganischer Denken. Bd. 1-4. В., 1925-26).

Паульсен, Фридрих (Paulsen, Fridrich), 1846-1908. Германия. До настоящего времени Паульсен пользуется большим авторитетом у западногерманских и американских педагогов, которым импонирует его пантеистический панпсихизм, отождествление им физических и психических процессов в одной «реальности». Развивал идеи телеологического энергетизма, противопоставлявшегося им и кантовскому интуитивизму, и английскому утилитаризму. Цель воления – не чувство, а действие, отсюда – активность психики. Высшее добро – объективное содержание жизни, совершенное исполнение всех духовных сил человека, в которых эмоции и чувства составляют лишь один – не самый важный – ингредиент. Основу индивидуальной жизнедеятельности усматривал не в субъективном волении, а как проявление объективной воли. Эта «объективная нравственность» рассматривалась им как

функция и результат универсального разума, имманентного социальным формам исторической жизни. С этих позиций подробно рассматривал сущность и значение воспитания, общие формы воспитательной деятельности, предпосылки и факторы воспитания, его антропологические и психологические условия, характер детства, возрастную периодизацию, воспитание воли и учебный процесс. Не подвергал сомнению (в отличие от Шопенгауэра и Ницше) воспитуемость ребенка, подчеркивая пластичность его возможностей («ребенок может стать любым человеком»). Все же различны два фактора развития: задатки и условия развития, действующие рядоположенно. Цели воспитания задает этика, из антропологии (физиологии и психологии) черпается знание о ребенке; соединение целей с этими знаниями дает педагогику, т.е. систему правил, но которым осуществляется формирующее воздействие воспитателя на воспитуемого. Классическая работа Паульсена об истории германских университетов составила эпоху в историко-педагогической науке: убедительно показал неразрывную связь педагогической теории с воспитательной практикой, а истории педагогики – с историей учебно-воспитательных учреждений. Уточняя категориальный аппарат педагогики, разводил понятия учения и преподавания. Работы по-немецки: «Реальная гимназия и гуманистическое образование» (*Das Realgymnasium und die humanistische Bildung*. В., 1889), «Современное воспитание и половая нравственность» (*Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit*. В., 1908). В рус. пер.: Немецкие университеты и их историческое развитие. Под ред. В.И.Вернадского. М., 1898; Образование. М., 1900; Общеобразовательная школа будущего. Спб., 1901; Иммануил Кант, его жизнь и учение. Спб., 1905; Основы этики. М., 1906; Исторические очерки развития образования в Германии. М., 1908; Педагогика. Спб., 1913.

Пеко, Феликс (Pécaut, Felix), 1828-1898. Франция. Один из лидеров национальной реформы начальной школы. Разрабатывал проблемы социальной функции образования: «Каждодневное изучение национального воспитания» (*Etudes au jour le jour sur l'éducation nationale: 1871-79*. Р., 1890), «Воспитание и национальная жизнь» (*L'Éducation et la vie nationale*. Р., 1897). Будучи крупным церковником и государственным чиновником, выступал с гетеродоксальных позиций по вопросам нравственного воспитания, женского образования и школоведения. Пеко оказал влияние на развитие социологии образования: «Прощание со школой» (*Adieux à l'école*. Р., 1896), «Пятнадцать лет в педагогике» (*Quinze ans d'éducation*. Р., 1898).

Редди, Сесил (Reddie, Cecil), 1858-1932. Англия. Инициатор мирового движения «новых школ», всесторонне обосновавший его идеологию и социальные функции. Придал «новому воспитанию» как теории «новой школы» довольно устойчивую форму, основав ее на следующих принципах или аксиомах: ребенок есть ребенок, и все у него должно быть детским (ребенок не маленький взрослый; воспитание исходит из принципиального своеобразия детства); близость воспитания к жизни; воспитание в коллективе и с помощью коллектива («общности»); простой режим труда, питания, отдыха на базе научной гигиены и воздержанности (умеренности), что призвано сформировать бодрый образ жизни. Редди последовательно с элитарно-аристократических позиций обосновывал свою педагогику как разрешение проблемы «превращения наличных национальных черт англичанина («Джона Булля») в желаемые национальные черты». Для этого необходимо знание о причинах «главных свойств» Джона Булля, необходимо обоснование его идеальных свойств и, наконец, разработка путей и способов, «зная нашего ребенка и зная наш идеал, превращения первого во второе». Достижение идеала совершенной «способности торговать, интеллекта, манер, нравственности, семейной обстановки, состояния улиц, благородного подчинения достопочтенной знати и неэгоистического патриотизма» лежит через «использование нацией атлетического инстинкта, чтобы обеспечить для всего нашего населения физическое воспитание за счет нации». «Что же касается правящего класса, я осмеливаюсь считать, что он обложен настолько тяжким налоговым бременем, что попытка обсуждать желательный для него характер образования и воспитания пока преждевременна»: «Джон Булль: его генезис и характер и нынешнее состояние его большого богатства с приложением двух

других статей о воспитании» (John Bull: His Origin and Character at the Present Condition of His Big Property and Two Other Papers on Education. L., 1901, pp.21,53). См. также: «Педагогический атлас» (An Educational Atlas. L., 1900), «Абботсхольм, или Десять лет в педагогической лаборатории» (Abbotsholme, or Ten Years in an Educational Laboratory. L., 1900).

Рейн, Вильгельм (Rein, Wilhelm), 1847-1929. Германия. Отошел от гербартианской идеи научной самостоятельности педагогики, делал ее производной от двух фундаментальных наук – этики и психологии – и одной вспомогательной – медицины (включая физиологию и гигиену). Эта схема помогла Рейну завершить грандиозный труд по систематизации педагогического знания своего времени в десятитомной монументальной энциклопедии 1911 г. (Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. von W. Rein. Bd. 1-10. Langensalza, 1895-99). Никто и никогда до Рейна с такой последовательностью, многосторонностью и систематичностью не обобщал накопленного веками знания по общей педагогике и научному обоснованию последней. До настоящего времени не потерял информационной и теоретической ценности также и главный оригинальный труд Рейна «Педагогика в систематическом изложении» (Die Pädagogik in systematischer Darstellung. Bd. 1-3. Langensalza, 1902-1906). Рейн, последователь Стоя и Циллера, выступал за развивающее обучение, основы которого усматривал в рекапитуляционной идее. Способствовал реформе школы учебы в духе активизма. Труды в рус. пер.: «Общая дидактика», б.м., б.г.; «Воспитание ребенка» – В кн.: Зельтер П., Рейн В., Дитя. Физический и духовный уход за ним. Под ред. В.Рейна. Ч.1-2. Спб., 1913, ч.II; «Очерк психологии». Киев, 1913; «Педагогика». Рига, 1913.

Рескин, Джон (Ruskin, John), 1819-1900. Англия. Рескин выступил как один из пионеров реформы школы и ее теоретического обоснования в конце XIX в. Множество его педагогических установок было реализовано в практике создавшейся тогда системы народного образования: введение искусств, физических игр и упражнений, ремесел, драматизаций, медицинского ухода и надзора, широкая организация изучения природы, значительное совершенствование методики преподавания истории и литературы. Под всеми этими новациями лежала социально-эстетическая концепция Рескина, названная им «Прекрасное для всех». В отличие от Карлейля и Эмерсона, Рескин исходил в своей педагогике не из культа героя, а из идеи социальной функции воспитания. Нет богатства, кроме богатства хорошими людьми. Поэтому та страна богаче всех, которая воспитывает наибольшее число благородных и счастливых личностей. «Духовное производство» таких людей и есть важнейшая задача государства. Восхищение жизнью и благоговение перед ней, вера, надежда и любовь не врождены человеку, их необходимо формировать. У Рескина сильны педоцентристские мотивы. Он придерживался идеи воспитывающей и обучающей среды, сильно повлиявшей на С. Редди и все течение «нового воспитания». Рескин предвосхитил наиболее последовательно и ярко разработанную Дж. Дьюи концепцию обучения деланием и идею самоцельности воспитания. Выступил защитником профессионализации народной школы. Многие работы Рескина несут в себе педагогический компонент, поэтому в его наследии нельзя выделить специальных работ по педагогической проблематике. См.: «Образ жизни» (The conduct of life. N.Y., 1886); «Два детства... Искусство и нравственность. Тайна жизни. Мир» (The two boyhoods..., Art and morals, The mystery of life, Pease. [Selections] N.Y., 1898). В рус. пер.: «Сочинения Джона Рескина. Кн 1-10. М., 1900-1903», «Воспитание. Книга. Женщина. С пред. Льва Толстого. М., 1898», «Мысли Джона Рескина. Собрал Л. Н. Толстой. Одесса, 1904».

Рибо, Теодюль Арман (Ribot, Théodule Arman), 1839-1916. Франция. Влиятельный психолог, способствовавший развитию педологии. Рибо критиковал централизацию школы и выступал в защиту свободы педагогических поисков учителя. Как и Паульсен, Рибо постулировал некое единое начало, в котором психическое и физическое представляют собой результат рассмотрения «одного и того же», но с двух различных точек зрения. Разрабатывал проблему периодизации развития и созревания психики: «Психология чувств»,

рус. пер. Спб., 1898. Отдавая дань биогенетизму, придерживался все же принципа социальной обусловленности высших психических функций и характера: «Наследственность душевных свойств», рус. пер. Спб., 1884, «Характер», рус. пер. Спб., 1899. Одним из первых в мировой науке Рибо указал на решающую роль событий раннего детства и прошедших стадий онтогенетического процесса в целом в становлении направленности и специфики личности, в индивидуальных различиях. Рибо плодотворно изучал педагогические аспекты развития воображения и творческих характеристики личности: *Essai sur l'imagination créatrice*. P., 1900, в рус. пер. «Опыт исследования творческого воображения, Спб., 1901. Проблемы природы мышления Рибо решал с ассоцианистских позиций. Для педагогики Франции, России и США плодотворными оказались идеи Рибо о развитии эмоциональной памяти и о важной роли эмоций в познавательном процессе: «Исследование аффективной памяти», рус. пер. Спб., 1895. *La vie inconsciente et les mouvements*, P., 1914; *Les maladies de la mémoire*, 29. éd. P., 1936, в рус. пер. Память в её нормальном и болезненном состояниях, СПб, 1912; *Les maladies de la volonté*, 37. éd. Paris, F. Alcan, 1936, в рус. пер. Воля в её нормальном и болезненном состояниях, СПб, 1916; *Les maladies de la personnalité*. 20. éd. Paris, Alcan, 1932, в рус. пер. Болезни личности, СПб, 1895; *Psychologie de l'attention*. 18 éd. Paris: F. Alcan, 1938, в рус. пер. Психология внимания, 3 изд., СПб, 1897; *L'évolution des idées générales*. Paris, F. Alcan, 1897, в рус. пер. Эволюция общих идей, М., 1898; Аффективная память, СПб, 1899; *Essai sur les passions*, 3. éd. Paris, F. Alcan, 1910, в рус. пер. О страстях, Одесса, 1912. Творчество Рибо во многом определило характер целой традиции в психологии (П. Жане, Ж. Дюма, Ш. Блондель, А. Валлон, А. Омбретан, Ж. Пуайе, Д. Лагаш, Ж. Фаве-Бутонье). Своей теорией произвольного внимания и воображения, а также работами по психологии чувств Рибо оказал заметное влияние на английскую психологию (У. Мак-Дугалл и другие).

Салли, Джеймс (Sully, James), 1842-1923, Англия. Один из основоположников педологии, способствовавший также становлению экспериментальных методов исследований и психологическому обоснованию педагогики. Шел за Герbartом и Бэном; пытаясь построить теорию учебно-воспитательного процесса на базе психологических данных. Важнейшие работы по педологии и педагогике: «Очерки психологии, особенно в ее отношении к теории воспитания» (*Outlines of Psychology, With Special Reference to the Theory of Education*. L., 1884), «Справочник учителя по психологии» (*Teacher's Handbook of Psychology*. N.Y., 1886), «Элементы психологии, специально-примененные к искусству обучения» (*Elements of Psychology, With Special Application to the Art of Teaching*. N.Y., 1886), «Исследования детства» (*Studies of Childhood*. L., N.Y., 1895). В этих работах обосновывалась педоцентристская идея, идея спонтанного и – отчасти – рекапитуляционного развития.

Спенсер, Герберт (Spencer, Gerbert), 1820-1903. Англия. Позитивист в эпистемологии, утилитарист в этике, ассоцианист в психологии, социал-дарвинист в социологии, он выступил с остроумной и справедливой критикой оторванной от жизни аристократической школы. Спенсер разделял теорию рекапитуляции наряду с Т. Циллером и Ст. Холлом. Свою педагогическую концепцию Спенсер подчинил идее «полноты жизни»: самосохранение; заработок; знание о продолжении рода и воспитании детей, о социальной и политической конкуренции; умение наслаждаться искусством. Спенсер положительно повлиял на развитие педагогического образования и распространение педагогических знаний, способствовал улучшения учебников по арифметике. Наибольшей популярностью Спенсер пользовался в США, где его книга «Воспитание умственное, нравственное и физическое» (*Education: Intellectual, Moral and Physical*. N.Y., 1860, рус. пер. Спб., 1906) до 1900 г. издавалась десять раз. Способствовал становлению прагматической педагогики Джеймса и отчасти – Дьюи, а в практике школы – сдвигу учебного плана к естественнонаучному и утилитарному образованию. Спенсер был очень хорошо известен и в России. Не утратила своей актуальности созданная Спенсером аргументация жизненной необходимости педагогических знаний для всех людей, для всех родителей и политиков. Педагогическая проблематика рассматривается также в следующих работах Спенсера: «Социальная статика, или Условия, необходимые для человеческого счастья» (*Social Statics, or The Conditions Essential to Human*

Happiness. L., 1851, рус. пер. Спб., 1906), «Классификация наук с добавлениями о причинах, по которым автор не соглашается с философией г-на Конта» (The Classification of the Sciences: To Which are Added Reason for Dissenting from the Philosophy of M. Comte. N.Y., 1864, рус. пер. Спб., 1866), «Культура, необходимая для современности: серия обращений и полемических выступлений о необходимости естественнонаучного образования» (The Culture Demanded by Modern Life: A Series of Addresses and Arguments on the Claims of Scientific Education. N.Y., 1871), «Принципы социологии» (The Principles of Sociology. Vol. 1-3. N.Y., 1874-75), «Основания науки о нравственности» (The Principles of Ethics. Vol. 1-2. L., 1884-1893, рус. пер. Спб., 1880), «Основания психологии» (The Principles of Psychology, L., 1885, рус. пер. Спб., 1876), «Очерки по педагогике и родственным ей предметам» (Essays on Education and Kindred Subjects. L. - N.Y., 1910), «О педагогике» (On Education. Cambridge, 1932).

Стой, Карл Фолькмар (Stoy, Karl Volkmar), 1815-1885. Германия. Один из крупнейших систематизаторов педагогического знания и представителей гербартианской философии педагогики. Стой разрабатывал вопросы о структуре научной педагогики, о роли этического, религиозного и гносеологического обоснования природы и движущих сил воспитательного процесса, о соотношении теории и истории, теории и практики педагогики: «Энциклопедия, методология и литература педагогики» (Enzyklopädie, Methodologie, Literatur der Pädagogik. Leipzig, 1878). Стой оказал ощутимое влияние и на развитие теории семейного воспитания: «Книга для матерей» (Hauspädagogik. Lpz., 1855) и на дидактику. Благодаря деятельности его выдающегося ученика В. Рейна, влияние Стоя ощущалось на протяжении первых двух десятилетий XX в. в трудах представителей прогрессивного крыла немецкого реформаторского движения.

Тевс, Иаганнес (Tews, Johannes), 1860-1937. Германия. Разрабатывал теоретические проблемы социальной функции образования, демократизации школы, педагогического образования и образования взрослых с либеральных позиций: «Современная борьба в области школьной политики» (Schulkämpfe der Gegenwart. Lpz., 1906), «Один народ – одна школа: описание и обоснование немецкой единой школы» (Ein Volk, eine Schule: Darstellung und Begründung der deutschen Einheitsschule. Osterwieck/Harz, 1919). Один из основоположников «урбанистской педагогики» (теории воспитания и образования в крупных современных индустриальных центрах): «Педагогика большого города» (Großstadtspädagogik. Lpz., 1911). Тесно связал теорию семейного воспитания с социальными проблемами: «Мать в рабочей семье: Очерк социальной педагогики» (Die Mutter in Arbeiterhaue. Eine sozialpädagogische Skizze. Langensalza, 1893), «Современное воспитание в доме и школе» (Moderne Erziehung in Haus und Schule. Lpz., 1907), «Семья и семейное воспитание» (Familie und Familienerziehung. Langensalza, 1912). Концепция Тевса имела своим ядром либеральный лозунг «Дорогу таланту». Оказал влияние на школьную практику – увеличение сроков обязательного всеобщего обучения и изменение содержания образования в народной школе, на обучении взрослых и на педагогическое образование. Способствовал дифференциации и интеграции педагогического знания. Специально исследовал индивидуальные различия в их генезисе.

Тэн, Ипполит Адольф (Taine, Hippolyte Adolf), 1828-1893. Франция. Один из классиков позитивистской методологии и семиотической теории познания в педагогике: «Об уме и познании» (De l'«intelligence. Vol. 1-2. 2. éd. P., 1970, рус. пер. т. 1-2. Спб., 1872). В своем детерминистском решении проблемы свободы воли Тэн шел за Дж. Ст. Миллем и Карлейлем. В психологии выступал против метода интроспекции, создал программу объективных исследований души. Тэн оказал ощутимое влияние на формирование методологических и концептуальных основ педологии: «Наблюдения над жизнью ребенка» (рус. пер. 2-е изд. Спб., 1900). Социологические и эстетические взгляды Тэна, его работы по литературоведению оказали воздействие на методику преподавания литературы не только во Франции, но и в России, в США и в др. странах.

Уайтхед, Альфред Норт (Whitehead, Alfred North), 1861-1947. Англия, США (с 1924 г.). В

книге «Цели воспитания и другие очерки» (The Aims of Education and Other Essays. Lnd., 1962) собраны статьи и эссе по педагогическим проблемам. К изучаемому периоду относятся следующие работы Уайтхеда по педагогике; самое знаменитое из его шестнадцати эссе на темы воспитания и образования (1911-1936 гг.) – «Цели воспитания», а также очерки: «Организация мысли» (The Organization of Thought), «Анатомия некоторых научных идей» (The Anatomy of Some Scientific Ideas), «Пространство, время и относительность» (Space, Time and Relativity), «Техническое образование и его отношение к науке и литературе» (Technical Education and its Relation to Science and Literature), «Содержание математического образования» (The Mathematical Curriculum), «Университеты и их функция» (Universities and their Function). Менее известны, но также интересны и значительные его очерки: «Принципы математики в их приложении к начальному обучению» (1912) и «Политехническое обучение в настоящее время» (1917), содержащиеся в книге: «Организация мысли, педагогической и естественнонаучной» (The Organization of Thought, Educational and Scientific. L., 1917). Разрабатывал проблемы умственного развития и его факторов; выступил теоретиком педагогического оптимизма, опирающегося на философию прогресса и признание всеобщей обучаемости. Был ярким, ясным и убедительным критиком «мертвого знания» - не прилагаемого к решению новых задач, инертных идей, запоминаемых, чтобы стать забытыми. С огромной силой отстаивал идеи активности, самовыражения, творчества в учебно-воспитательном процессе. Решал проблемы целей и содержания общего и специального образования. Разработал оригинальные принципы обучения («ритмов» и «романтики»). Дал неореалистское обоснование педагогических ценностей. Специально изучал зависимость педагогических понятий, принципов, методов и законов от философии, в частности, от решения проблем природы и сущности человека, природы и сущности общества. Внес весомый вклад в эволюцию педагогической антропологии. Развивал один из вариантов целостного и системного подхода к формируемому человеку как предмету и субъекту воспитания. Яростный противник сенсуализма, прагматизма и неогегельянства, применил неореалистскую теорию познания к обоснованию процесса знаний и организации учебной деятельности. Основой познания считал интеллектуальное созерцание, залог творческого усвоения знаний. Потенциальные возможности развития личности наследуются скорее социально, чем биологически. Проблема индивидуальных различий разрешима в терминах единства общего, особенного и единичного (уникального) в индивидуальном развитии и достижениях индивида. Разрабатывал также проблемы: свободы и ответственности; формирования понятий; подражания и независимости, самостоятельности; внешнего воздействия и саморазвития; интереса и усилия; формального и материального, технического и гуманитарного образования. Высоко оценил педагогические концепции М. Мак-Миллан и М. Монтессори. Оказал огромное влияние на современную педагогику.

Феррьер, Адольф (Ferrière, Adolphe), 1879-1960. Швейцария. В 10-е гг. выступил как один из ведущих теоретиков прогрессивного крыла «нового воспитания»: «Активная школа» (L'«école active à travers l'Europe. [Paris] [1948]). Сторонник рекапитуляционной идеи, трактовал ее как приспособление ребенка к естественным законам эволюции общества (по сути, социогенетическая, а не биогенетическая идея): «Биогенетический закон и педагогика» (La loi du progrès en biologie et en sociologie et la question de l'organisme social, étude précédée d'une introduction philosophique sur la méthode en sociologie. P., 1915; в рус пер. «Биогенетический закон и воспитание», Пг., 1916). Двигатель воспитательного процесса – интерес воспитуемого. Воспитание – искусство при помощи возбуждения интереса ребенка направлять развитие его духовных сил так, чтобы оно соответствовало тем законам развития, которым следует всякий прогресс – биологический, психологический социальный: . Опирался на прогрессивное наследие Бэкона, Коменского, Руссо, филантропинистов, Песталоцци, Фихте, Фрёбеля; в методологии шел за Спенсером и Гюйо. Разрабатывал проблему организации активной творческой воспитывающей и обучающей среды: «План организации трудовой школы», пер. с рукописи 1913 г. в кн.: Интернациональные проблемы социальной педагогики. Сб. II. М., 1920, с. 38-72. Другие работы: «Ортогенез человеческий»

(Движение вперед к духовности) - (L'orthogenèse humaine. Neuchâtel, [1959]); «Независимость школьников и детские коллективы» (L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants. 2. éd. rev. et complétée. Neuchâtel, [1950]); «Усовершенствуем школу» (Transformons l'école. 2. éd., rev. et complétée. Paris, [1947]). В рус. пер.: «О новой школе». М., 1912; «Из опыта новой школы Запада» (Школы действия). М.-Л., 1926; «Новые школы Запада и организация их внутренней жизни». Курск, "Советская деревня", 1927.

Фёрстер, Фридрих Вильгельм (Foerster, Fridrich Wilhelm), 1869-1956, Швейцария. Очень образованный педагог, Фёрстер оказывал широкое влияние на педагогический мир. Во всех работах Фёрстера прослеживаются глубочайшие католические корни его мировоззрения. Программа гражданского воспитания, разработанная Фёрстером, базируется на «государственной» и религиозно обосновываемой этике. Воспитывает этос, каждодневная жизнь нации. В жизни народов и государств нравственность должна в равной степени быть законом, что и определяет собой в конечном счете возможность передачи нравственности от поколения к поколению, от человека к человеку. Политическое воспитание только тогда становится осуществимым, когда во всем мире преодолено т.н. право сильного и заменено силой права. Добро, истина и красота не могут иметь места до тех пор, пока не будет преодолен глубоко укоренившийся в душах людей страх перед другим человеком. Свои идеи религиозного обоснования педагогики, а также свою антимилитаристскую и антinationалистическую платформу Фёрстер излагал в изучаемый период в основанном им журнале «Этише Кultureн» (этическая культура) и в книгах: «Учение о юношестве» (Judendlehre. В., 1904), «Жизневедение» (Lebenskunde. 1905), «Половая этика и сексуальная педагогика» (Sexualethik und Sexualpädagogik. 1907), «Христианство и классовая борьба» (Christentum und Klassenkampf. 1908), «Школа и характер» (Schule und Charakter. 1908, рус. пер. М., 1910), «Руководство жизнью» (Lebensführung. 1909), «Политическая этика и политическая педагогика» (Politische Ethik und politische Pädagogik. 1910). Преследовался фашистами. В ФРГ пользуется донныне популярностью среди либеральных педагогов.

Фитч, Джошуа Герлинг (Fitch, Joshua Girling, Sir), 1824-1903. Англия. Специалист в области общей педагогики и теории обучения. Фитч разрабатывал проблемы этического, психологического и философского обоснования педагогики с позитивистских позиций. Исходил из идеи прирожденных индивидуальных различий способностей, но подчеркивал важность формирующих воздействий в развитии личности. Своим курсом лекций о «Науке, искусстве и истории педагогики в Кембридже» (Lectures on Teaching... Delivered in the University of Cambridge, 1877-1881) способствовал институционализации педагогики. Фитч выступал за усиление связи начальных звеньев образования со средними и за совершенствование женского образования. Он внес также вклад в становление сравнительной педагогики и школоведения. В дидактике разрабатывал проблемы целей и содержания образования, организации и методов обучения, уделяя последним преимущественное внимание. Педагогика Фитча – один из «столпов» школы, приспособившей к задачам образования психологические идеи А. Бэна: «Замечания об американских школах и колледжах» (Notes on American Schools and Colleges. L., 1890), «Томас и Маттью Арнольды» (Thomas and Matthew Arnold. N.Y., 1897), «Лекции об обучении» (Lectures on Teaching. Syracuse, 1900), «Педагогические цели и методы» (Educational Aims and Methods. Cambridge, 1900), «Изучение американской педагогики: его значение для английских читателей» (The Study of American Education: Its Interest and Importance to English Readers. L., 1902).

Фуйе, Альфред (Fouillée, Alfred), 1838-1912, Франция. Один из лидеров реформы школы во Франции рубежа веков («законы Ферри» 80-х гг. и «закон Лейга» 1902 г.). Занимался теоретическими основоположениями педагогики, требовал ее психологического обоснования, вносил в аксиомы воспитания идею «естественного отбора». В воспитании проявляется закон «отбора идей»: социальный организм, заинтересованный в достижении целей воспитания, обязан так организовать процесс формирования личности, чтобы действительно управлять передачей новым поколениям отобранных в соответствии с целями

идей. В решении проблем природы человека, мышления и общества был близок к Гюйо, но выступал противником крайностей теории наследования высших психических функций как понижающей возможности воспитания, формирования личности, особенно – «посредственной». Приписывал процессу психического наследования свойства как инерционности, так и прогрессирования; первое свойство составляет статический, а второе – динамический элемент механизмов наследования. Разработал проект реформы образования на основе идеи «гуманитарократии»: делом образования должны руководить философы и социологи, которые приведут Францию к идеалу народного образования и тем самым – к наивысшему благосостоянию, что, разумеется, выгодно всему человечеству: «Образование с национальной точки зрения» (L'Enseignement au point de vue national. P., 1891), «Нравственное и гражданское понимание образования» (La Conception morale et civique de l'enseignement. P., 1902), «Классическое образование и демократия» (Les Études classiques et la démocratie. P., 1898), «Реформа образования через философию» (La Réforme de l'enseignement par la philosophie. P., 1902). В рус. пер.: Темперамент и характер. М., 1886; Свобода и необходимость. М., 1900.

Холл, Стэнли Грэнвилл (Hall, Stanley Granwille), 1844-1924. США. Национальный лидер педагогической реформы. Один из зачинателей педагогики и психологии старения, специалист в области психологии религии и детской психологии. Теоретик евгеники. Крупнейший авторитет в подготовке педагогических и психологических кадров высшей квалификации. Педоцентрист. Яростный защитник теории рекапитуляции: «Отрочество: его психология и его физиологические, антропологические, социологические, половые, правовые, религиозные и педагогические проблемы» (Adolescence: Its Psychology and Its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education. Vol.1-2. N.Y., 1907), «Избранные статьи по детской психологии и педагогике» (Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. Altenburg, 1902, рус. пер. М., 1912). «Что такое педагогика» (What is Pedagogy? – The Pedagogical Seminar, Vol.XII, N 4, рус. пер. Народное образование, 1906, кн.5-6, с.617-622), «Юность: ее воспитание, режим и гигиена» (Youth: Its Education, Regiment, and Hygiene. N.Y., 1906), «Педагогические проблемы» (Educational Problems. Vol. 1-2. N.Y., 1911), «Нравственность: высший эталон жизни и поведения» (Morale: The Supreme Standard of Life and Conduct. N.Y., 1920), «Социальные инстинкты у детей и учреждения для их развития» (рус. пер. с рукописи: 2-е изд. М., 1920), «Новейшие педагогические течения на Западе» (1913, рус. пер. с рукописи: Интернациональные проблемы социальной педагогики. Сб. II, М., 1920, с.122-128).

Циллер, Туiskon (Ziller, Tuiskon), 1812-1882. Германия. Один из наиболее последовательных гербартианцев. В области общей педагогики, в теории содержания образования и воспитания, в трактовке природы учебно-воспитательного процесса – проводник рекапитуляционной идеи, получивший у Циллера форму «теории культурно-исторической эпохи» (параллель между индивидуальным и расовым развитием; развитие личности строго следует за образцом, который представляет собой достигнутый нацией уровень культуры). Целью педагогического воздействия провозглашалась нравственность: сильный характер, для формирования коего знания служат лишь средством (преломление гербартовского «воспитывающего обучения»: «Обоснование учения о воспитывающем обучении» (Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Lpz., 1865). Выступил с идеей «концентрации» – все преподаваемое школой знание центрируется вокруг некоего ядра, или «сердцевины», которую при конкретизации своего учебного плана Циллер усматривал в истории и религии: «Общая педагогика» (Allgemeine Pädagogik. Lpz., 1886). Другие работы: «Материалы по специальной педагогике» (Materialien zur speziellen Pädagogik. 3. Aufl., hrsg. von Max Bergner. Dresden, 1886). Деятельность Циллера вызвала широкое неогербартианское движение, которое влияло на перестройку содержания и методов обучения в Германии на рубеже веков.

Штейнер, Рудольф (Steiner, Rudolf), 1861-1925, Германия, Швейцария. Основатель мистической антропософской педагогики, до сих пор имеющей многочисленных

приверженцев в США, Англии, Швейцарии и Германии. Основанные Штейнером демократические учебно-воспитательные учреждения в разных странах Европы как для нормальных, так и для детей с ограниченными возможностями пользовались большим успехом у учащихся и родителей не только в изучаемый период, но и много позднее. Имел и имеет последователей в России. Все мистическое учение Штейнера носит педагогический характер, ибо его целью провозглашалось пробуждение в человеке скрытых духовных сил. Педагогика до Штейнера не могла, по его мнению, выполнять свои задачи, поскольку не уделяла должного внимания человеку в целом, как единству, и неправильно понимала его космическую функцию. Подлинная (т.е. антропософская) педагогика устанавливает единую линию формирования человека от детского сада до высшей школы включительно. Ее обоснованием служит мистическая антропология как учение о становящемся человеке в становящемся мире, педагогика роста (*Wachstumspädagogik*). Все содержание образования у Штейнера пронизано антиконфессиональным, космополитическим и гуманистическим духом. Из мистико-антропологической концепции проистекали практические положения педагогики Штейнера: непрерывное единое обучение с 6 до 19 лет, акцент на преподавание искусств (скульптура, живопись, ритмика, музыка) и практических предметов. Штейнерианство враждебно христианской педагогике. Наряду с бергсонизмом, педагогией Джеймса, К. Барта, С. Вейль, У. Стейса, мистическая антропология Штейнера после II мировой войны сливается с бухманизмом, объявившим моральное совершенствование личности единственным средством устранения социальных конфликтов. Важнейшие педагогические работы: «Воспитание ребенка с точки зрения науки о духе» (*Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. В., 1907), «Ребенок и течение жизни: программа материнского воспитания» (*L'Enfant et le cours de la vie. Un programme d'éducation maternelle*. Р., 1908), «Всеобщая антропология как основа педагогики» (*Allgemeine Dornach (Schweiz)*, 1932). Другие работы: «Руководящие принципы антропософии» (*Anthroposophische Leitsätze. Goetheanum (Schweiz) Verlag*, 1925); «Христианство как мистический факт и мистерии античной эпохи» (*Christianity as mystical fact and the mysteries of antiquity, Das Christentum als mystische Tatsache. English. New York and London*, 1914); «Эвритмия как язык, воспринимаемый зрением» (*Eurythmie als sichtbare Sprache. Dornach, Schweiz*, 1927); «Наши предки из Атлантиды» (*Unsere atlantischen Vorfahren. 5. bis 9. Aufl. Berlin*, 1920); «Как действует карма» (*Wie Karma wirkt. II. Aufl. Berlin*, 1913).

Штерн, Вильям (Stern, William), 1871-1938. Германия, США (с 1933). Провел анализ (один из самых глубоких и полных) личности ребенка. Изучал генезис чувств и эмоций детей, взаимосвязь переживания и поведения. Проследил динамику эгоистических и альтруистических тенденций в поведении ребенка. Целостно и всесторонне изучал личность ребенка, выявил механизмы воспитывающих воздействий. Сущностью личности считал целенаправленную деятельность. Активность личности имманентна, первична – эта посылка Штерна пронизывает всю его концепцию. Крупнейший тестолог. В 1911 г. ввел понятие «коэффициент умственной одаренности» (ай-кью), измеряемый при помощи системы тестов. Вместе с Г. Мюнстербергом явился основателем и теоретиком психотехники, оказавшей сильное влияние на теорию и практику профориентации и педагогического консультирования. Разрабатывал проблемы методологии исследований по детской и педагогической психологии, оказав влияние и на технику педагогических изысканий. Методологически ориентировался на «критический персонализм», весьма своеобразно развивавший монадологию Лейбница: «Личность и дело: система философского мировоззрения» (*Person und Sache: System der philosophischen Weltanschauung. Bd.1-2. Lpz.*, 1906-1918). Для «философии педагогики», общей педагогики особенно большое значение имели следующие работы Штерна: «Эллен Келлер: развитие и воспитание слепоглохой как психологическая, педагогическая и лингвистическая проблема» (*Helen Keller: Die Entwicklung und Erziehung einer Taubstummblinden, als psychologisches, pädagogisches und Sprachtheoretisches Problem. В.*, 1905), «Монографии о душевном развитии ребенка»

(Monographier über die seelische Entwicklung des Kindes. Mit [Frau] Clara Stern. Lpz., 1907-1919, рус. пер., вып.1-2. Спб.-Пг., 1911-1914, вып. 1-4, Пг., 1915), «Язык детей.

Психологическое и лингвистическое исследование» (Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Mit [Frau] Clara Stern. Lpz., 1907), «Припоминание, высказывание и ложь в раннем детстве» (Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit.

Mit [Frau] Clara Stern. Lpz., 1909), «Дифференциальная психология в ее методических основоположениях» (Die differentielle Psychologie in ihren methodische Grundlagen. Lpz.,

1911), «Исследование в области психологии юношества и преподавание этой дисциплины» (Forschung und Unterricht in Jugendkunde... Mit Otto Lippmann [1880-1933]. Lpz.-В., 1912),

«Учащийся и современные педагогические направления» (Der Student und die pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. Lpz.-В., 1913), «Психология раннего детства до шестилетнего

возраста» (Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre. Lpz., 1917, рус. пер. Пг., 1915 и 1922), Интеллектуальное тестирование детей и подростков: методы, результаты,

перспективы» (Die Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen: Methoden, Ergebnisse, Ausblicke. Lpz., 1914, рус. пер. Харьков, 1926. – под назв.: «Одаренность детей»). На

исследования Штерна широко опирался П.П. Блонский в монографиях «Развитие мышления школьника» (1935) и «Память и мышление» (1935) – см.: Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. Т.2. М., 1979, с.37, 51, 78, 141 и 201.

Штрюмпель. Людвиг (Strümpel, Ludwig), 1812-1899. Германия. Специалист в общей педагогике. Начал свою теоретическую деятельность как гербартианец, но впоследствии выработал оригинальные взгляды на методологические и – главным образом – общетеоретические проблемы педагогики как науки. Штрюмпель глубоко, многосторонне исследовал проблему воспитуемости, зависимости воспитуемости от созревания, с одной стороны, и от возраста – с другой, а также от индивидуальных задатков. Решал проблему воспитуемости, которую объявил основным вопросом педагогики, с позиций педагогического оптимизма. Учебно-воспитательный («формирующий») процесс Inthy рассматривал как глубоко закономерный, законы которого реализуются в ходе определенной временно́й поэтапной последовательности духовного роста и развития. Это законы перехода от низшего, механического, сознания к высшему, нормативному логико-эстетико-этическому, самосознанию, как бы надстраиваемому над фундаментальными психофизическими законами: законом постоянства (сохранения впечатлений; это идея сближает Штрюмпеля с Дильтеем), законом непрерывности (целостности, структурности; тоже близкая Дильтею идея), законом исключения (единовременности психического акта) и законом ассоциации (традиционно гербартианская линия). Штрюмпель – один из пионеров учения об ошибках детей, их причинах и научного обоснования их предупреждения (за Штрюмпелем следовали в этом направлении И. Штуль, В. Вундт, Г. Веймер и др.). Разрабатывал идеи об индивидуальных различиях. Требовал строгой организации исследовательского эксперимента и наблюдения. Внес вклад в историю педагогики. Важнейшие труды: «Педагогика философов Канта, Фихте, Гербарта» (Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. 1843), «Вопросы воспитания, общепонятно объясненные Л.Ш.» (Erziehungsfragen, gemeinverständlich erörtert von L. Str. Lpz., 1869), «Психологическая педагогика, или Учение о духовном развитии ребенка в отношении назначения и цели воспитания» (Psychologische Pädagogik, oder die Lehre von der geistigen Entwicklung des Kindes, bezogen auf die Zwecke und Ziele der Erziehung. Lpz., 1880), «Педагогическая патология, или Учение об ошибках детей» (Die pädagogische Pathologie, oder Die Lehre von den Fehlern der Kinder. 1890), «Трактат из области этики» (Abhandlungen aus dem Gebiete der Ethik. Lpz., 1895).

Эббот, Фрэнсис Эллингвуд (Abbot, Francis Ellingwood), 1836-1903. США. Разрабатывал проблемы социальный функций и целей образования, обосновывал экономическую, социальную и нравственную необходимость всеобщей обязательной демократической школы в работах «Обязательное образование» (Compulsory Education. Boston, 1874) и «Вопросы об общественной школе» (The Public School Question, as Understood by a Catholic

American Citizen, and by a Liberal American Citizen. Two Lectures, Before the Free Religions Association, in Boston, by Bishop MeQuaid [1823-1909] and Francis E. Abbot. – Boston, 1876). В специальной статье «Нравственное творчество человека» (The Moral Creativeness of Man. – J. of Speculative Philosophy, vol. XVIII, (N.Y., 1884), No 2, pp.138-152), а также в общих своих трудах по проблемам этики («Научный теизм», Scientific Theism. – Boston, 1885) и по проблемам логики и гносеологии («Силлогистическая философия», The Syllogistic Philosophy», Vol. 1-2. [N.Y.], 1906) с большой силой отстаивал идеи независимости морали от религии; единства рационального и эмпирического; историко-культурной обусловленности сознания, познаваемости мира. Методология Эббота – диалектика Спинозистского толка. В американской педагогике рубежа веков стоял особняком, оказал влияние на педагогов либерального направления межвоенного периода (1918-1939 гг.). Разработка Эбботом проблем нравственного воспитания дала результаты, не утратившие своего значения до нашего времени.

Эмерсон, Ральф Уолдо (Emerson, Ralph Waldo), 1803-1882. США. Мыслитель, близкий к пантеизму, резкий критик «здорового смысла», института собственности. Работал под влиянием Карлейля, его идеалы героической личности и ее культа преобразовал в воспитательную цель: «Переписка Томаса Карлейля и Ральфа Уолдо Эмерсона» (The correspondence of Thomas Carlyle and Ralph Waldo Emerson, 1834-1872. Boston and New York, 1897); «Образ жизни» (The conduct of life, New York, [1903], в рус пер. «Великие люди». Пер. под ред. и с предисл. В.В. Битнера. Спб., 1904, «Избранники человечества», с вступ. ст. Ю.И. Айхенвальда. [М., 1912]). Природа человека микрокосмична, образует связующее звено между макрокосмической сверхдушой и природой. Был главным продолжателем педагогического руссоизма в Америке. Апеллировал к Песталоцци и его учению о свободе и самопомощи, разрабатывал педагогику «уверенности в своих силах»: Education: An Essay and Other Selections, Boston, 1909; Complete Works. Centenary Edition. V.1-12. Boston, 1904. См. также: «Опыты» (Essay, new ed. Boston, 1854), «Дневники» (Journals. Vol.1-4. Boston, 1909-11). В рус. пер.: Нравственная философия. Ч.1-2. Спб., 1868; О доверии к себе. М., 1900.

Как же группировались проблемы исходных предпосылок, основоположений педагогического знания?

Чем внимательнее всматривались исследователи в содержание и структуру педагогики как системы достоверного знания, тем более убеждались в зависимости проблем педагогики как науки от знания природы воспитательного (образовательного) процесса. Если доказана возможность воспитания как эффективного (приводящего к цели) формирующего воздействия на человеке, то появляются предпосылки для доказательства возможности педагогики как знания о таком воздействии. Если найдены его закономерности, то педагогика из искусства перерастает в науку. Само определение предмета педагогики зависит от трактовки воспитательного процесса.

Какую бы проблему педагогики, теоретической (описательной) или нормативной (рекомендующей, предписывающей) ни взяли исследователи, будь то проблема связи педагогики с другими науками и(или) искусствами, проблема педагогических принципов или структуры педагогического знания, проблема ли его категориально-понятийного аппарата или его социальной функции, - все они и любая из них проистекают из ответов на вопросы о природе воспитательного процесса. Все они производны от характера и содержания трактовок таких проблем воспитательного процесса, как необходимость, границы, достаточность и результативность воспитания, как его связь со всеми сферами общественного сознания и - шире - с социальной практикой, как его механизмы, цели, содержание и программа, способы и виды, соотношение с развитием и т.д.

Но по мере прояснения проблематики самого воспитательного процесса, знанием о котором предстает педагогика, обнаружилось, что и она в свою очередь производна, зависима от другой, более глубинной, фундаментальной проблематики. Оказалось, что ни один достоверный ответ на вопросы о воспитании невозможен без ответов на вопросы о природе индивида и его развития, о природе общества и его развития, о природе познания и

его развития.

Без выяснения сущности становления личности нельзя сформировать понятия о целенаправленном воспитании. Без выявления вектора общественного развития невозможно сформулировать конечные цели воспитания. Без ясного представления о сущности знания нелепо обсуждать вопросы о его передаче новым поколениям. И так по всем пунктам.

Обращение к "первым началам" педагогики, попытки найти ее достоверное обоснование привели к открытию ее аксиом. Стало очевидным, что, будучи знанием о способах формирующего воздействия на человека (различного возраста), педагогическая система (или совокупность взглядов и мнений) не может не исходить из той или иной трактовки природы человека.

Люди равны или неравны от рождения, если равны, то во всем или только отчасти; в чем истоки и причины индивидуальных различий; врождены ли способности человека; предопределены ли "заранее", т.е. до педагогических воздействий на человека, скорость, характер и содержание его развития; от чего зависит способность людей к развитию. Наследуемы ли высшие психические функции, характер и склад личности, какова их природа. Ответы на эти вопросы имеют всеопределяющее значение для построения педагогических теорий и разработки педагогических норм, ибо именно они обуславливают решение следующих за ними вопросов о возможности, необходимости и (или) достаточности воспитания, а также о границах и о соотношении воспитания с ростом и созреванием, наконец, и о его средствах. А решение этих проблем влекло за собой такие немаловажные дилеммы, как-то: необходимость или же ненужность науки о воспитании, ее возможность или невозможность. Наконец, и решение проблем предмета и задач педагогики и проблем закономерностей в воспитании зависело от характера ответа на предыдущие вопросы.

Итак, в структуре разрабатывавшейся тогда общетеоретической проблематики мы получили некую иерархию исходных предположений педагогики (аксиом, постулатов). В фундаменте их "пирамиды" лежали послышки о природе человека и сущности процесса очеловечивания человека. Над этим фундаментом надстраивается группа посылок о природе и сущности воспитательного процесса как специально организованного вида деятельности. Венчали пирамиду утверждения о сущности и назначении науки об этой деятельности.

Решения общетеоретических проблем педагогики

I. В решении проблемы природы индивида, его развития, задатков, психики, его "очеловечения", индивидуальных различий, восприимчивости к воздействиям, его личности педагоги в той же степени были "согласны" друг с другом, сколь и в решении всех остальных основополагающих проблем. Начнемте обзор с проблем индивидуального развития, его форм, причин и уровней, поскольку любая педагогическая теоретическая конструкция исходит из того или иного ответа именно на эти вопросы.

Для раскрытия нашей темы важен тот факт, что большинство педагогов ясно отдавало себе отчет в том, что, как формулировал это Ж.-Г. Компэйре, "всякий закон природы человека может стать правилом его воспитания". В том же духе высказывались Ст. Гр. Холл, П. Лакомб, Я. Лигтхарт и М. Монтессори. Р. Зейдель последовательно выводил цели воспитания и, стало быть, все его методы, и формы, и содержание, из "природы человека".

К началу изучаемой эпохи проблема развития решалась в общей форме как признание стадильности развития индивида (у Т. Карлейля, Р.У. Эмерсона, Г. Барнарда, у А. Бэна, Г. Спенсера, Фр. Гальтона, Дж. Г. Фитча и др.), как указание на его причину и как соотнесение онтогенеза с филогенезом. Постепенно усложнялись и сама постановка проблемы, и ее рассмотрение под разными точками зрения. Стали изучаться формы развития, взаимодействие его внешних и внутренних причин, направленность развития, его уровни и границы. Категория развития к концу изучаемого периода прочно вошла в систему педагогических категорий.

Онтогенез человека стал изучаться дифференцированно. Физическое, психическое и социальное развитие индивида стали рассматриваться во все более активном их взаимодействии. Каждая из этих форм развития все более расчленялась: в физическом -

различалось морфологическое и позднее - биохимическое; в психическом - внимание все более уделялось не только развитию сознания, но и подсознания (бессознательного, автоматического, импульсивного); в социальном - распознавался процесс социализации в целом и его составные компоненты (социализация интеллекта, самосознания, аффективной сферы и т.д.).

Духовный рост (развитие) ставился в зависимость или от изнутри идущих, спонтанных и программированных (Богом, природой или генетически) импульсов, или же от содержания и характера формирующих воздействий извне, или же от сочетания первых со вторыми в различных "пропорциях".

Самым яростным адептом теории генетически наследуемого развития был в начале изучаемой эпохи Фр. Гальтон, "обрушившийся" на проблему происхождения высших психических функций и совершенств всей мощью хорошо разработанного и постоянно усложнявшегося математического аппарата. Индивидуальное развитие, как, впрочем, и общественное, надолго вслед за Гальтоном стало обсуждаться в терминах психической наследственности и борьбы высших и низших рас: И. Тэн, Ст. Гр. Холл, Л. Гурлитт, Э. Линде и др.

Однако биогенетистам в педагогике противоречили социогенетисты, всячески акцентировавшие внешнюю обусловленность развития. Хронологически первыми в ту переходную эпоху с позиций социогенетизма выступили континанцы – Фр. В. Дёрпфельд, Евг. Дюринг, а позднее и другие теоретики различной методологической ориентации - П. Робэн, Р. Зейдель, Ж.М. Гюйо, Э. Дюркгейм и др.

Признавая социум ведущим фактором индивидуального развития, признавая увеличение "удельного веса" внешних действующих на сознание факторов развития по сравнению с наследственно-автоматическими, указанные исследователи считали эти процессы вектором эволюционного развития. Стало быть, самая возможность внешней обусловленности развития имеет эволюционную природу.

Часть авторов педагогических концепций колебалась между идеей изнутри разворачивания психики и идеей ведущего внешнего фактора. Так, Т. Гексли занимал промежуточную позицию по вопросу о генезисе и эволюции сознания. Одним из крупнейших адептов идеи психофизического параллелизма был В. М. Вундт, который склонялся к мысли о независимости психического развития от мозговых процессов.

Изменяя среду, мы управляем развитием человека, утверждал не только Джеймс, но и Дьюи, и Дж. Б. Уотсон. Здесь опирались на открытия И. П. Павлова, соединяя его с ассоцианизмом А. Бэна.

Выдвигалась также идея "надстраивания" сознания над психофизиологическими задатками и зависимости последних с развитием последних. Так, по А. Штрюмпелю, определенная временная последовательность поэтапного духовного роста (развития) соответствует строго закономерному росту элементарных (низших), "механических" форм сознания. Поэтому возникновение и развития (обогащение) самосознания предстает как глубоко закономерный процесс перехода от низшего, механического, к высшему, нормативному, логико-эстетико-этическому сознанию.

А. Бине, твердо придерживаясь физического детерминизма, признавал некий параллелизм между развитием сознания и "деятельностью мозгового вещества". В этом он видел свое отличие и от спиритуалистов, полностью отрывавших душу от тела, и от материалистов, "помещавших первую за вторым", и от А. Бергсона, "ставившего второе за первой".

Похожую позицию занимал и В. Штерн. Что такое развитие и какими условиями оно определяется? Нативизм считает, что источник процесса развития лежит в индивидууме, а эмпиризм - в окружающем мире, который с первого момента рождения обрушивается на ребенка и делает его игрушкой недоступных учету влияний. Но истина, по Штерну, должна заключаться в объединении обеих позиций: душевное развитие есть конвергенция внутренних данных с внешними условиями развития.

В результате этой конвергенции способности и задатки, которые человек приносит с

собой, рождаясь на свет, лишь постепенно проявляются и медленно созревают, фиксируются и становятся свойствами. Лишь немногие из них проявляются с самого начала как свойства - это инстинкты.

Идеалисты гораздо глубже и разностороннее эмпириков и материалистов трактовали проблемы развития индивида.

Так, В. Дильтей продемонстрировал неразрывность взаимосвязи развития душевной жизни и ее структурного содержания. "Развитие", согласно Дильтею, есть развертывание, постоянная смена процессов того содержания, которое заключено в зародыше. В результате развития проявляется имеющееся в его начале. Филогенетически развитие зависит от возрастания количественных различий в задатках, но индивидуальность не содержится в различиях, а лишь возникает из них путем их сплетения в единое целое, подчиненное "целосообразности". Поэтому индивидуальное развитие не врождено, не предопределено наследственностью. Индивидуальность складывается лишь в процессе развития.

Из дильтеевской теории развития проистекало его учение о структуре педагогического знания, оказавшее исключительное по своей силе и глубине, воздействие на науку о воспитании XX в.

У Бергсона, за которым во многом следовал У. Джеймс, индивидуальное развитие предстает процессом и результатом самоактуализации в творчестве того, что заложено провидением в индивидах как задатки или простая возможность. Особенно ценна здесь острая постановка реальных проблем развития. Удержав в своих концепциях элементы диалектики, Дильтей и Бергсон сумели вскрыть внутреннюю сложность самой проблематики развития и способствовали поступательному движению науки, столкнув ее с новым и более сложным сочетанием проблем. Более содержательным поэтому становилось обсуждение онтогенеза человека: начало и результат индивидуального развития рассматривались в их единстве и противоположности. Изучались "целосообразность" развития (системность); соотношение структуры (т.е. содержания) с историей развития; восхождение от наличного уровня (среза) развития к его истокам и наоборот; самодвижение в ходе творчества как средство (а не только цель) развития и др.

У Дж. Дьюи самое понятие "развитие" приняло статус одной из главных педагогических категорий.

Только тогда педагогика станет наукой, а не нормативным и описательным знанием, каковым она остается до сих пор, когда, считал Дьюи, будет разработана теория развития. Только тогда станет возможной развернутая аргументация, обоснование, рациональное оправдание педагогических норм.

Отсюда ясно значение проблемы развития для всех концептуальных построений Дьюи.

В терминологии Дьюи развитие индивида есть "рост". Возможность роста зависит, во-первых, от нужды индивида в других людях, во-вторых, от свойственной ему как представителю вида "хомо сапиенс" пластичности. Обе эти предпосылки развития в наибольшей степени "реализуются" в детстве и отрочестве. Пластичность психики, способности ребенка к росту создают широкую возможность формирования навыков. Навыки бывают механическими (основа роста) и творческими (самый рост).

Рост - главное, господствующее призвание человека, умственный и нравственный. Поскольку рост есть свойство жизни, воспитание есть то же, что и рост. Поэтому критерием ценности воспитания у Дьюи является степень, до которой оно способно создать у индивида желание непрерывного роста и предоставить средства для реализации этого желания.

Оперативные активные силы учащихся, вопреки игнорировавшему их Гербарту, суть движущие силы познания. Гербарт забывал, пишет Дьюи, что среда требует личного участия ребенка в общем опыте.

Очень резко выступал Дьюи и против идеи спонтанности развития, ибо эта идея, так же, как и концепция воспитания, готовящего к отдаленному будущему, игнорирует взаимодействие между актуальными тенденциями индивида и окружающей средой.

Социогенетистскую идею обусловленности психики индивида и его духовного развития

обществом защищал Дж.М. Болдуан (1861-1934), как и Дьюи, противостоявший бихевиористскому упрощению представлений об онтогенезе. Но Болдуан не столь тесно, как Дьюи, связывал эти проблемы с собственно педагогическими и не так глубоко, как Дильтей, осознавал противоречивость процесса развития.

Представителем неореалистского общенаучного метода в педагогике – А. Н. Уайтхедом была разработана "циклическая теория "умственного развития" и "принцип ритмов".

На любом уровне развития умственный рост повторяет на новом витке спирали три свои "этапа": 1) романтики (первого восприятия, схватывания), 2) точности (анализа фактов) и 3) обобщения (осуществления надежд, снятия урожая). Развитие есть непрерывная смена этих этапов, образующих ритм развития.

Весь период роста от младенчества до полной зрелости (до 30 лет) образует один огромный, целостный цикл. Его первый этап (романтики) охватывает первые десять лет жизни, этап точности - время обучения в средней школе, а этап обобщения - наиболее самостоятельный и важный период вузовского образования.

Таким образом, развитие ума предстает у Уайтхеда как ритмический процесс, вовлеченный в переплетение возрастных циклов (периодов).

"Педагогика роста" разрабатывал и Р. Штейнер. Он строил свою концепцию как рекапитуляционную параллель между духовным путем всего человечества и индивидуальным развитием личности как микрокосма. Его педагогика ведет человека от "первого рождения", дающего ему физическую жизнь, в которой главную роль играет "чувственно-нервная" система, к последующим "рождениям". С прорезыванием коренных зубов (около шести лет) в человека нисходит эфирное тело, и к десяти годам наступает второе рождение, освобождающее постепенно дух от физической телесной зависимости. Тело еще "строится", однако в основном, служит лишь инструментом для духовной деятельности в сфере искусства. На этом этапе развития существенно важно послушание ребенка, подчинение авторитету. С 14 лет астральное тело освобождается от внешней оболочки и рождается разум. На этом этапе главное - "чувство личности", самосознание и тяга к самостоятельности.

В самой разнообразной мировоззренческой оболочке, при самых враждебных друг другу методологических подходах идея развития индивида, имевшая первостепенное значение для педагогики и ставшая ее едва ли не основной посылкой, пробивала себе путь.

Идея сензитивности отдельных периодов развития к определенным по характеру, количеству и качеству, воздействиям предельно ярко и вполне эксплицитно ату идею выразили в изучаемую эпоху М. Монтессори и чуть позднее О. Декроли.

Монтессори неустанно подчеркивала, что есть в жизни организма известные моменты, когда он бывает особенно восприимчив к той или другой категории явлений и, если мы пропустим этот момент ("сензитивный период"), у нас может остаться большой пробел в воспитании. Так, для накопления сенсорных ощущений и для их фиксирования есть известный период детства, и, пропустив его без пользы, нельзя уже получить тех же результатов. Это период раннего дошкольного возраста, когда ребенок стремится в своем ознакомлении с внешним миром упражнять органы внешних чувств. Ему необходимы предметы, обладающие сенсорными стимулами. В более старшем возрасте одни только сенсорные стимулы не удовлетворяют ребенка и задерживают его внимание лишь ненадолго; здесь нужны стимулы, соответствующие стремлению ребенка к грамоте, счету, знакомству с природой, со "строением" родного языка, с общественной жизнью, с различными видами труда и т.д. Внешний материал развития, соответствующий развивающимся психическим нуждам ребенка, представляет как бы ступени лестницы, которые помогают ребенку подниматься вверх; эти ступени должны доставлять возможность формирования высших совершенств. Это и есть развитие личности.

Идея стадийности развития теснейшим образом привязывала проблемы воспитания к решению проблемы развития. Четко обосновывал сию связь Э. Л. Торндайк.

Воспитание, по Торндайку, какой бы смысл ни придавался этому слову, всегда указывает

на изменение. Поэтому изменение становится важнейшей категорией педагогики.

Воспитание - объективная необходимость, обусловленная тем, что то, что есть, не есть то, что должно быть. Необходимость воспитания вызвана необходимостью изменить людей (и себя), делать их иными, чем теперь.

Вот почему, заключает Торндайк, педагогика должна изучать набор, природу, причины и ценность любых и всяких изменений в человеке. При этом он даже не задается вопросом о возможности изменений, полагая, очевидно, эту возможность данной самой по себе.

То, чем становится человек благодаря воспитанию, зависит от того, что он есть по природе. Обучать - значит использовать естественные наклонности для идеальных целей. "Первое условие реакции со стороны ученика - это основной запас инстинктов и способностей, которыми он одарен от природы; первое условие обучения - это считаться с этими инстинктами и принимать их во внимание".

Торндайк сливает воедино, отождествляет обучение и развитие. Умственное развитие у него становится не чем иным, как только и просто последовательным и постепенным накоплением связей между стимулами и реакциями (условных рефлексов). Но и обучение у Торндайка - то же самое. Стало быть, обучение и развитие - синонимы.

Именно от этой теории развития, умозаключал Торндайк, в природе воспитательного процесса, а от нее - к предмету и задачам педагогики.

Так педагогика пришла от имплицитного постулирования посылок о развитии как фундаментальных положений педагогических концепций к их эксплицитному формулированию и открытому дедуцированию из них всего содержания педагогических систем.

2

В непосредственной близости к проблеме развития ставился подчиненный ей вопрос о способности человека изменяться, развиваться и о восприимчивости индивида к воздействиям на него, расти под их влиянием, т.е. о воспитуемости.

Проблему воспитуемости во всем ее основополагающем значении в изучаемую эпоху поставил Л. Штрюмпель, объявивший эту проблему основным вопросом педагогики. Воспитуемость, по Штрюмпелю, есть исходная способность растущего индивида изменяться. Штрюмпель показал зависимость воспитуемости от 1) созревания, 2) возраста, 3) индивидуальных задатков. При всем многообразии индивидуальных различий воспитуемостью обладает каждый ребенок - это основоположение педагогического оптимизма стало эксплицитным лозунгом прогрессивной педагогики. Кроме того, Штрюмпель на большом иллюстративно-опытном материале показал способность к воспитуемости в результате самовоспитания и самообразования.

Ф. Стой и О. Вильман подчеркивали, что способность «поддаваться» воспитанию сама воспитывается, т.е. формируется по мере развития способности к произвольному вниманию, развития широты и глубины интересов, самостоятельного выбора. Одно лишь принятие воспитания воспитуемым бессильно дать положительный результат. Так расширялся «объем» понятия воспитуемости.

Решение проблемы воспитуемости зависело от того, какой ответ давали педагоги на вопрос о природе развития индивида. Само по себе признание воспитуемости еще не говорит о степени, до которой приближается к истине данная интерпретация основополагающей аксиомы педагогики.

Перенесение ламаркианской идеи наследования приобретенных признаков как объяснение источника изменений организмов на человека, на его высшие психические функции было весьма характерной и довольно типичной чертой для теоретиков педагогики в ту эпоху. Человек давно перестал быть животным, в отличие от которого он может совершенствовать свою природу, улучшая социальную среду своего обитания.

Отличительными особенностями этой концепции были идеи инстинктов и врожденных и(или) наследуемых способностей как источника развития и воспитания; роста как смены биогенетических стадий (понимаемых по-разному: или как рекапитуляционные стадии, или

как стадии смены одних инстинктов другими; раскрытия, развертывания уже готовых, «преформистски» заложенных в ребенке свойств личности). На разных этапах онтогенеза различные «готовые силы» ждут, чтобы их упражняли, тренировали и тем самым развивали.

Воспитуемость, как и развитие, во многом определяется задатками. Какова же их природа, и каковы механизмы их актуализации в ходе развития?

Ответы педагогов изучаемой эпохи были весьма различными. Наибольшая часть теоретиков относила к задаткам инстинкты, наименьшая - лишь общую предрасположенность к развитию, возможность стать человеком.

3

Из трактовок природы развития следовали идеи о возможностях, необходимости, достаточности и границах воспитания, а из проблемы воспитуемости - представления о процессе целенаправленного организованного воздействия на личность. Эти представления выкристаллизовывались в центральное для педагогики понятие воспитания, от трактовок которого, в свою очередь, зависело определение предмета педагогики.

Главным явлением в этой области теории нельзя не признать все более распространявшегося взгляда на воспитательный процесс с точки зрения воспитуемого. Изучаемая эпоха - с определенной точки зрения - эпоха **педоцентристской революции** в педагогике.

Идея ребенка как центра, вокруг которого формируется и цель, и содержание, и организация, и метод воспитывающих воздействий, распространилась небывало широко. Педоцентристская концепция отразила в себе объективная реальные практические трудные проблемы воспитания и обучения.

Педоцентристская трактовка воспитания родилась из недр классической педагогики, в ходе полемики с европейскими педагогами конца XVIII - начала XIX в.

Отвергая классическую трактовку воспитания как гармонического развития личности, А. Бэн решительно и открыто провозгласил принципиальный плюрализм содержания этой категории, как в его объеме, так и в качестве. Все зависит от понимания индивидуальности воспитуемого, от только ему присущего пути к его счастью.

Этим был сделан широкий шаг к педоцентристскому переосмыслению воспитания как процесса.

Известный вклад в распространение педоцентристской идеи внес Г. Спенсер, а на рубеже XX века - представители так называемой реформаторской педагогики. Они подчеркивали роль самовоспитания в формирующем личность процессе.

Рассматриваемое с точки зрения воспитуемого и учащегося, образование и воспитание соединялись в один целостный процесс. Так, Т. Гексли утверждал, что образование - это формирование всего человека, включая его нравственную сущность; это и образование характера, и духа, и вкуса, и мышления, и тела. Полное совпадение этих понятий мы находим и у Эрнста Линде: образованный человек - тот, кто свои умственные способности развил при помощи средств, которые предоставили ему воспитание и все условия его жизни. То же утверждали и авторы французских учебников педагогики конца XIX в. Карре, Ликке и Руссло: образование включает в себя воспитание, воспитание включает в себя образование.

Педоцентристская концепция развивалась, постепенно перерастая в новый концептуальный базис педагогики, который можно условно назвать «воспитывающей и обучающей средой».

Методы, приемы, организационные формы воспитывающих и развивающих воздействий растворяются в воспитывающей и обучающей среде, закладываются в нее: они ложатся в ее основу. Крупным планом рассматривались отдельные аспекты воспитывающей и обучающей среды: сочетание коллективной работы с индивидуальной (их различные формы), виды познавательной деятельности, способы сочетания работы педагога с работой воспитуемых в двух модификациях: 1) профилактико-гигиенической (воспитание); 2) терапевтической (перевоспитание).

Разумеется, концепции воспитывающей и обучающей среды, в основе которой лежала

идея самопроизвольной активности, педоцентризм, противостояли педагоги традиционного толка. Их возглавил в начале XX в. У. Бэгли.

С настойчивостью и силой обрушивался Бэгли на идеи «свободного воспитания». Лозунг «следуйте природе» он называл «безумным». Свое неприятие идей детской самостоятельности и активности Бэгли обосновывал следующим «оригинальным» образом: «Имея дело с детьми 8-12 лет, педагог не обладает возможностью предоставлять им свободу. По мере роста человека возрастает и его нечистоплотность всякого рода. Грязь порождает грязь как духовную, так и материальную. Чтобы предотвратить распространение инфекции, зародыши заразы следует убить «на корню». Это налагает на учителя тяжелую обязанность полицейского - задача, выполнение которой нельзя избежать».

Напротив, Дюркгейм, Компэйре, Бине, Паульсен исходили не из последовательно биогенетической трактовки природы человека, как У. Бэгли, а из значительно более сложных концепций, существенное место в которых занимала идея социального наследования высших совершенств.

Так, Ф. Паульсен утверждая, что воспитание состоит в передаче идеального культурного достояния от родителей к детям, что оно представляет собой сознательную целесообразную деятельность, которая, наряду с естественной органической наследственностью, помогает старшему поколению передать детям свое духовное культурное наследие, составляющее содержание его нравственно-исторической жизни.

Социогенетический компонент в такой трактовке природы воспитания обуславливал отрицание спонтанных импульсов и реакций как основы педагогического процесса. Французские и американские теоретики Ален, Монро, Болдуин, позднее - Бодэ и другие указывали на то, что, предоставленный самому себе, ребенок не осознает себя, ибо в его природу нет такого «образца», который ребенок мог бы открыть в себе. Образец должен быть вне ребенка. Следование неуправляемой активности, как, например, в игре ради игры, не дает ни содержания образования, ни педагогического метода, ни собственно учения. Выход для активности ребенка может быть обеспечен только социальной организацией его среды. Спонтанная активность дурна, ибо не направлена в необходимое русло, неорганизована, случайна.

Разумеется, далеко не вся педагогика разделяла идею педоцентризма и не вся она строила концепцию воспитания или образования, исходя из этой идеи. Но постепенно идея воспитания как процесса спонтанного раскрытия способностей нашла широчайший выход в практику; она сказалась в дифференциации, фуркации, индивидуализации, в учебном плане. Захлестнув мир, идея эта была одновременно и следствием переориентации школы и предпосылкой последней. Во всяком случае, между школой, становившейся значительно более эффективным орудием приспособления личности к обществу, и педоцентристской идеей есть нерасторжимая связь.

Подводя итоги обзора полученных результатов разработки теоретических основ педагогики, отметим прежде всего резкое повышение социальной функции теории воспитания в эту эпоху. Ему соответствовал одновременно процесс расширения сферы педагогического знания. Именно на рубеже веков быстро развивались относительно самостоятельные области исследования или создавались заново «стыковые» со смежными науками отрасли педагогики.

Так, к началу первой мировой войны упрочила свои позиции специальная область исследований философия педагогики (общая педагогика), у истоков которой в XIX в. стояли Розенкранц и Таулов, Штрюмпель и Бэн. В изучаемую эпоху ее разрабатывали Барнард, Гаррис, Болдуин, Уайтхед.

История педагогики вовлекла в сферу генетических и сравнительных исследований Дильтея, Компэйре, Мариона, Паульсена, Рейна, Наторпа, Адамса, Барта, Монро.

На стыке антропологии, этнографии, биологии, социологии и психологии возникла и бурно развивалась в качестве ближайшей к педагогике дисциплины педология: Дарвин, Гальтон, Бэн, Вундт, Салли (1842-1923), Холл, Бине, Джеймс, Мейман, Болдуин. Все более

активно разрабатывалась педагогическая тестология - Гальтон, Бине, Штерн, Торндайк, Бэгли. Впервые была создана социология образования: Пеко, Лорай, Фуйе, Брюнетьер, М. Вебер, Дюркгейм, а также - педагогическая социология: М. Мак-Миллан, Мессер и урбанистская педагогика (Тевс).

Педагогическая аксиология и характерология (этология) тоже были новыми разделами педагогики: Вундт, Дильтей, Варшенштейнер, Болдуин, Мак-Дугалл. Систематически разрабатывалось школоведение (Барнард, Фитч), на стыке с психологией бурно развивались детская, возрастная и педагогическая психология (Дарвин, Эббингауз, Вундт, Джеймс), военная (Бутру) и исправительная педагогика (М. Мак-Миллан, У. Джорджи Лейн), а также специальная педагогика, или дефектология (Сёгэн, Монтессори, Бине, Штерн).

Немалое значение для дидактики имела впервые созданная на стыке педагогики, психологии и языкознания дисциплина: «учение об ошибках» (Штрюмпель, Вундт, Штерн); внутри теории образования и обучения (дидактики) выделилась «теория учения» (Армстронг и многие немецкие дидакты). Появившаяся в начале XX в. психогигиена (Кл.У. Вирс) и бурное развитие прикладной психологии, соединившись, послужили предпосылкой для становления профориентации и консультирования в школе (Штерн, Парсон, Монстерберг, Клапаред).

Однако дифференциации педагогического знания сопутствовали процессы его интеграции и систематизации: Стой, Дильтей, Бюиссон, Рейн, Монро. Эти последние сопровождались большой работой по упорядочению терминологически-категориального аппарата педагогики, вычленению закономерностей процесса и организации воспитания (Гексли, Рескин, Компэйре, Редди и др.

Методологические установки (общенаучные и специальные) указанных авторов, продолжавшие и модифицировавшие в новых исторических условиях три главных направления XIX в. - дедуктивно-умозрительное, иррационалистское и индуктивно-позитивистское, претерпели заметную эволюцию. «Чистые» дедуктивисты, ведшие свою родословную от классического идеализма, уступали свои позиции индуктивистам преднеопозитивистского толка. Представители первого направления - Карлейль, Эмерсон, Барнард, Гаррис – в начале XX в. постепенно утрачивали влияние и авторитет, а индуктивисты «набирали вес», и их влияние далеко вышло за пределы изучаемой эпохи: Гальтон, Гексли, Тэн, Вундт, Демолен и др.

Значительно более серьезные результаты были получены с помощью комбинированной, дедуктивно-индуктивной, методологии у Штрюмпеля, Эббота, Джеймса, Дьюи, Дильтея. «Первый позитивизм» контовского типа несли в своих концепциях прежде всего французские авторы - Пеко, Тэн, Робэн, Фуйе, Рибо, Бюиссон, Лебон, Компэйре, Бутру, Марион, англичанин Спенсер и испанец Феррер, но в конце XIX в. он уступает место махистским и промахистским установкам (близким к неокантианским): это позиции Паульсена, Зейделя, Демолена, Гюйо, Наторпа, Барта, Вундта, Дюркгейма, Отто, Гроса, Лая, Меймана, М. Вебера и др. Классическим представителем нового, третьего, этапа в эволюции позитивистской методологии были Уайтхед, позднее – Б. Рассел.

Реакцией на рационализм дедуктивистов и индуктивизм позитивистов предстает в педагогике той эпохи иррационализм Дильтея, Бергсона, Штейнера, а также христианская педагогика Брюнетьера и Фёрстера.

Общенаучные методологические позиции авторов не коррелировали жестко с их общественно-социальной и политической установками. Так, позитивистская методология была представлена именами демократов Робэна и Феррера. Индуктивная логика исследований была достоянием и либералов, и реакционеров. Сохранение в той или иной методологии элементов диалектики способствовало получению наиболее важных результатов: Дильтей, Дьюи, Аллен.

Особенные и частные методы педагогики, относительно независимые от мировоззренческих ориентаций теоретиков, разрабатывались и в традиционной ключе (наблюдение, обобщение опыта, интроспекция, ретроспекция, аксиоматико-дедуктивный

вывод) и в новаторском (лабораторный эксперимент, массовые обследования, математический аппарат, строго организованное наблюдение). Широкому введению последних в наибольшей степени способствовали Бине (и его школа), супруги Штерны, Торндайк, Лай, Мейман, Мюнстерберг, Демолен, Клапаред, Декроли, Монтессори, Дюркгейм, Холл, Бэгли.

Что касается исторической преемственности, то в изучаемую эпоху все более резко с ходом времени ослабевает гербартианское направление. Циллер, Штрюмпель, Стой, Отто, Рейн (последним оно, фактически, закрывается, хотя за Штрюмпелем шли и педагоги более позднего времени: Штуль и Веймер, и Штрюмпель оказал влияние на Вундта).

Отдельные «отголоски» гербартианской психологии мы обнаруживаем и у Эббингауза, и у Гальтона, и у Фёрстера, и - позднее - у Торндайка. В США самым рьяным гербартианцем был Чарльз де Гармо, основавший в 1895 г. «Национальное гербартианское общество по научному научению педагогики»; но уже в 1901 г. из названия этой ассоциации было выброшено слово, «гербартианское»: симптоматичный факт. Во Франции гербартианское влияние постепенно преодолел Бюиссон, В Англии – Адамс.

В исследуемую эпоху все более усиливается руссоистское влияние: Карлейль, Л. Толстой, Эмерсон, Холл, Компэйре, Лигтхард, Монтессори, Дьюи, Декролли, Феррер.

Традиции Песталоцци и Фрёбеля продолжали в то время Эмерсон, М. Мак-Миллан, Компэйре, Зейдель, Наторп, Феррер. Наиболее ожесточенным врагом Песталоцци был Циллер.

Идеи Гёте получили отзвук в конструкциях Карлейля, а через него у Эмерсона, Монро, Кареева, Рескина, Тэна, а также у Лая.

В общей обстановке мощного взлета борьбы за наследие Канта его идеи в различном их истолковании обнаруживаются в трудах Штрюмпеля, Паульсена и Наторпа.

За Фихте отчасти шел Будде и Феррер.

Гегельянство в педагогике изучаемого времени представляли Лорай, Дильтей, Гаррис, отчасти - Дьюи.

Чрезвычайно ощутимым было методологическое и непосредственное (трудами по детской психологии) влияние Ч. Дарвина: Спенсер, Холл, Джеймс, Брюнетьер, Торндайк.

Не умирали и идеи более старых мыслителей в педагогике: Спинозы - у Джеймса и Эббота; Коменского - у Компэйре; Гельвеция - (в резко критическом плане) - у Карлейля.

Влияние Шопенгауэра испытали на себе Ницше и Холл, Бергсон и Лигтхарт.

Разумеется, по различным вопросам все изучаемое лидеры педагогики соглашались и не соглашались друг с другом, но говорить о их влиянии друг на друга можно только в случае совпадения всех важнейших позиций (в интересующей нас области - по общей ориентированности концептуального базиса). При таком подходе выстраиваются следующие четко прослеживаемые линии, выходящие за рамки изучаемой эпохи и продолженные до середины XX в. и даже до нашего времени.

Во-первых, по линии психологического обоснования педагогики четко выделяется ассоцианистское направление, заложенное еще Гоббсом, Гартли и Пристли: Бэн, Фитч, Дж.Ст. Миль, Тэн, Спенсер, Рибо, Лакомб, отчасти Бине.

В методологическом плане за Вундтом шли школы Джеймса, Болдуина, Штернов, Торндайка.

Из огромного числа более частных, «локальных» влияний и фактов преемственности нельзя не назвать воздействие Рескина и Редди на все направление нового воспитания; Кершенштейнера - на М. Сэдлера; Кюльпе - на Мессера; Торндайка - на Бэгли; Оствальда - на Гурлитта; Гансберга - на Ф. Вейля, Т. Кайнца и С. Френэ; М. Вебера - на Ясперса и Манхейма. Через этих педагогов и через имена Рассела, Шоу, Френэ, Ясперса, Манхейма тянутся нити, связывающие педагогику рубежа веков с педагогикой XXI в.

Андрей Федорович Гартвиг, или Лучшее в методике преподавания истории

А. Ф. Гартвиг – один из самых квалифицированных учителей истории, методистов и общественных деятелей за всю историю России.

Методический подъем в России почти синхронен "серебряному веку" русской культуры. В нем участвовали практически все технологии преподавания, для всех возрастов, на всех ступенях школы, по всем учебным предметам.

Методика преподавания истории тоже достигла больших высот. Плеяда блестящих историков – М. М. Стасюлевич, Н. П. Покотило Н.П., Н. И. Кареев, Н. Г. Тарасов, Н. А. Рожков и другие - включала в себя и Андрея Федоровича Гартвига.

К биографии А. Ф. Гартвига

В Центральном историческом архиве Москвы хранится свидетельство. Оно выдано С.-Петербургской духовной консисторией, и в нем значится следующее.

У инженера-технолога Федора Андреевича Гартвига и его супруги Юлии Александровны 8 апреля 1862 года родился сын. 6 мая того же года крещен во Входаиерусалимской, что у Лигова канала, церкви. Наречен Андреем.

Через 20 лет Андрей Гартвиг окончил Виленскую гимназию, а в 1886 году — историко-филологический факультет Московского университета со степенью кандидата.

Еще студентом третьего курса он получил разрешение "заниматься преподаванием в частных домах". Преподавательский стаж одного из самых ярких русских методистов-историков Андрея Федоровича Гартвига начинается в 1884 году. С 1887 года он преподает в гимназиях Динабурга (Даугавпилса) и позднее — Москвы.

В разное время Гартвиг был преподавателем Московской XI гимназии (Никоновский пр., 5), Алексеевского коммерческого училища в Москве, Московского реального училища, директором Рязанской учительской семинарии и др.

С 2 апреля 1891 г. Гартвиг становится членом Комитета грамотности. Наряду с другими, в этом обществе состояли также Константин Дмитриевич Бальмонт, Александр Николаевич Веселовский, Павел Гаврилович Виноградов, Василий Осипович Ключевский, Михаил Михайлович Покровский, Дмитрий Николаевич Прянишников, Иван Михайлович Сеченов, Александр Григорьевич Столетов, Филипп Федорович Фортунатов, Антон Павлович Чехов (с 20 февраля 1891 г.).

"Двадцать лет жизни я отдал средней школе. Перед моими глазами прошло несколько тысяч молодежи различного возраста и общественного положения", — писал Андрей Федорович Гартвиг в книге "Школьная реформа снизу" (1908).

По своим общественно-политическим взглядам А. Ф. Гартвиг может быть охарактеризован как либерал демократического толка.

Он открыто выступал за демократизацию образования. Так, в статье 1895 года "Сознана ли населением потребность во всеобщем обучении?" он писал: "По результатам анкеты из 28 вопросов от 1892 года я выдвигаю следующие положения: - вопрос о всеобщем обучении является настолько назревшим как в сознании населения, так и среди лиц, заведующих делом народного образования, что разрешение этого вопроса является делом неотложным; - первым по времени должен быть поставлен лишь вопрос о всеобщем обучении, при котором число школ в данной местности должно соответствовать числу детей, посылаемых в школу; - после удовлетворения права населения на обучение детей следует поставить вопрос об *обязательном* обучении ввиду громадного значения самого принципа обязательности." ("Русская Школа", 1895, № 4, с. 130-153. - С. 134).

В брошюре, изданной между февралем – ноябрем 1917 года "Как Россия стала свободной?", начиная историю революционного движения с Радищева, А.Ф. Гартвиг прослеживает вековую эпопею борьбы с самодержавием. Он анализирует программные документы декабристов, особенности общественного и революционного движения 60-х годов в отличие от эпохи народолюбцев. Он отмечает рост стачек, упоминает процесс 50-ти

и 193-х, прослеживает начало политического движения.

Подходя к великой буре 1905 года, он особо останавливается на рабочем движении. А.Ф. Гартвиг обнаруживает основательное знакомство с марксизмом. "80-е годы были годами крушения старых идеалов, годами разочарований и жадных поисков нового слова. В это время и наступил тот знаменательный момент, когда в сознании широких демократических кругов вошло новое направление русской общественно-политической мысли, получившей у нас название марксизма, обычно применявшееся в нашей литературе к учению социал-демократической партии. (Как Россия стала свободной?: Очерк истории освободительного движения. М., 1917. - С. 50-51).

Мы видим А.Ф. Гартвига в числе первых историков социал-демократии, но он не разделяет теории и практики большевиков. В конце очерка автор открыто высказывает полное доверие и поддержку Временному правительству.

После 1923 года его следы теряются; мне, во всяком случае, не удалось выявить ни одного упоминания о деятельности и даже о смерти Гартвига, хотя я запрашивал все московские архивы.

Основные работы А. Ф. Гартвига по методике преподавания истории (в хронологическом порядке):

1. К вопросу о преподавании истории в средних учебных заведениях. М.: тип. М. Бархударова, 1891. - 51 с.
2. Сознана ли населением потребность во всеобщем обучении? (Оттиск из "Русская Школа", 1895, № 4, с. 130-153). - М., 1895. - 28 с.
3. Свод отзывов местных деятелей по вопросу об обязательном обучении. Доклад, читанный в заседании 29 декабря 1895 года II Московского съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию // Русская Школа, 1896, № 3, с. 119-134
4. Краткое руководство к изготовлению картин для волшебного фонаря / Под ред. А. Ф. Гартвига. - М.: Политехнический музей в Москве, 1898. - [4], 64 с.
5. Петр Великий. Чтение к 12-ти картинам для волшебного фонаря. Вологда, 1898. М., 1905; М., 1912; М., 1914; М., 1916 – [Разл. пагинация].
6. Составление коллекций теневых картин для школ и аудиторий. - М., 1899. - 41 с.
7. Школа рисования в отношении к искусствам и ремеслам, учрежденная в 1825 г. графом С.Г. Строгановым. Ее возникновение и развитие до 1860 года. М.: Строгановск. центральное училище технич. рисования, 1901. - XVI, 416, 86 с.
8. К вопросу об элементарном преподавании истории. 2-е изд. М.: Педагогическое Общество при Московском университете, 1902. - 77 с.
9. Новые педагогические течения в применении к преподаванию истории. Доклад на заседании Отделения преподавателей истории при Московском Педагогическом Обществе 26 апреля 1902 г. // "Вестник Воспитания", 1902, № 6. С. 110-137.
10. О женских коммерческих училищах. Доклад 3 января 1904 г. // Императорское русское техническое общество. Третий съезд Русских Деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. Секция IV. Коммерческое образование. Часть II. М., 1904. С. 365, 383-387.
11. О преподавании истории в коммерческих училищах. Доклад 2 января 1904 г. // Императорское русское техническое общество. Третий съезд Русских Деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. Секция IV. Коммерческое образование. Часть II. М., 1904. С. 463 и сл.
12. Общественное воспитание в коммерческих училищах. Доклад [30 декабря 1903 г.] // Императорское русское техническое общество. Третий съезд Русских Деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. Секция IV. Коммерческое образование. Часть I. М., 1904. С. 265 и сл.
13. Свод мнений по вопросу о преподавании истории в коммерческих училищах / Составил А.Ф. Гартвиг // Императорское русское техническое общество. Третий съезд

- Русских Деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. Секция IV. Коммерческое образование. Часть I. М., 1904. С. 173-175.
14. Фотография и народное образование. Отчет о деятельности Комиссии по составлению коллекций при Учебном отделе Политехнического музея. [М., 1905].
 15. Радость труда. М., 1906. - 188 с.
 16. Доклад о женском коммерческом образовании / Третий съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. М., 1907. С. 387, ff.
 17. Из истории русской культуры. Картины по истории русской культуры / и Тарасов Николай Григорьевич. [30 картин]. М.: Изд. В.В. Думнова, 1908-1913. [Разл. пагинация].
 18. Школьная реформа снизу. [М.]: И. Д. Сытин, [1908]. - IV, 5-201, [2] с.
 19. Ручной труд, как метод обучения и воспитания в семье и школе (оттиск из журнала "Педагогическое Обозрение", № 1-2, 1912). М.: Журн. "педагогич. Обозрение", 1912. - 52 с.
 20. Драматический метод преподавания истории // "Пед. Вестник Моск. учебного округа". 1914. № 3. С. 17-22.
 21. Как Россия стала свободной? (Очерк истории освободительного движения). М., 1917 (Б-ка народной свободы, № 12). - 65 с.
 22. Учебник русской истории для высших начальных училищ и торговых школ. 3-е изд. - М.: К. И. Тихомиров, 1917. - 4, 324 с.
 23. Хрестоматия для классных занятий по русской истории в высших начальных училищах и младших классах в средних учебных заведениях. М.: "Школа", 1917. - VIII, 344 с.
 24. Трудовая школа и коллективизм. 2-е изд. М.: журн "народный Учитель", 1918. - 80 с.
 25. Как организовать трудовую школу. Первая ступень. - М.: журн. "Народный учитель", 1919. - 158 с.
 26. История и обществоведение в школе: Методы работы / и Жаворонков Борис Николаевич. Под ред. Б. Н. Жаворонкова. - М.: Работник просвещения, 1923. - 94 с.
 27. Трудовое начало в приложении к преподаванию истории в младшем возрасте // Жаворонков В., Гейнике Н., Гартвиг А. История и обществоведение в школе (Методы работы) / Под ред. В.Н. Жаворонкова. М., 1923. - 124 с.

Отправные позиции Гартвига в преподавании истории

1) Сближение между школой и семьей; 2) большая свобода преподавания; 3) устранение балльной системы и экзаменов; 4) забота о физическом развитии учащихся; 5) атмосфера доверия; 6) установка на самостоятельность и активность учащихся.

Суть школьной реформы снизу, по Гартвику, сводится к тому, чтобы явочным порядком привести школу к такому состоянию, при котором в ней могли бы приучать детей к дружной, совместной работе и вырабатывать умение быть членами общества. Особое значение придает Гартвиг групповой и коллективной работе, видя в ней один из наиболее мощных стимулов к развитию комплекса чувств, именуемых взаимопользным творчеством жизни.

Домашний режим в семье учащихся далеко не безразличен школе. Родителей важно увлечь идеей создавать трудовую атмосферу дома, не избаловывать детей услугами окружающих, приучать ребенка принимать посильное участие в домашних работах. Тогда детям привычно серьезно относиться к школьным обязанностям.

В школе должны быть игры, прогулки и экскурсии.

К проблеме доверия тесно примыкает проблема взаимоотношений учителя с учащимся. Отношения эти по необходимости должны быть сердечными, если только педагог стремится к успешным результатам своего труда. Чтобы установить эти сердечные отношения, нужно, уверяет Гартвиг, совсем немного: во-первых, надо знать свое дело, чтобы учащиеся

чувствовали приносимую ими пользу. Во-вторых, надо совершенно перевернуть обычное отношение к учащимся, надо отказаться от всяких угроз, от всякого насилия, а стать просто их товарищами, помогая им разобраться в вопросах жизни и принимая непосредственное участие в их занятиях.

Назначение и польза преподавания истории в школе

Быть составной частью всестороннего образования. Только всесторонне образованный человек может делать правильные исторические обобщения.

Цель состоит в развитии умственных способностей ученика. Его наблюдательности, памяти, воображения, фантазии и рассудка. Желание и способность самостоятельно, без учителя приобретать новые познания. Не только из книг, но и окружающих предметов, и жизненных событий, из истории собственной души. На всю жизнь.

Пробудить, поддержать живой интерес к прошлому, научить самостоятельно его удовлетворять и обдумывать, понимать исторический смысл того, что совершается. Иными словами, подготовить почву для выработки правильного, на исторической основе лежащего миросозерцания.

Текущая действительность, среди которой мы живем и работаем, менее всего есть продукт нашей деятельности; как и мы с вами, она есть создание истории.

Понимание истории предполагает также осознание, что не только хозяйственная жизнь отдельных районов, но и мировая экономическая структура представляет нечто органически цельное, связано на всем пространстве земного шара.

Преподавание истории должно ознакомить учащихся с наукой историографии.

Наконец, воспитать стремление к пополнению исторического образования.

"Мы поставили себе цель нашей педагогической работы, вытекающей из законов детской природы"

Знание особенностей детского организма и психологии ребенка необходимо уже при составлении учебных программ. Материал, предлагаемый в школе, должен соответствовать определенным возрастным возможностям школьников.

Знание психологии внимания, памяти, помогает учителю также правильно строить рассказ, объяснение, во время которого важно находить все новые и новые ассоциации между изучаемым в данный момент уроком и остальным опытом ребенка. Полезны также сопоставления, связи с изученным материалом известных детям фактов. Тогда челнок интереса у учащихся будет быстро сновать взад и вперед по основе старого, вырабатывая из взаимодействия нового со старым живущую и содержательную ткань.

Врачи-гигиенисты должны придти на помощь педагогам для определения учебных нагрузок и их содержания.

Дело учителя — выбрать такой материал, который мог бы затронуть лучшие стороны детской природы и придать эмоциям детей моральную ценность. Дети очень любят яркие переживания, оставляющие в их душе глубокий след. Таким образом мы можем дать учащимся возможность жить на уроке более полной жизнью. Поддерживать здоровую работу чувства — значит воспитывать цельный характер, который сочетает мысль с верной нравственной оценкой.

Интерес вырабатывается из взаимодействия нового со старым.

Мысль, память, воображение и эмоции тесно связаны самой природой ребенка. Заглушать чувство в высшей степени непедагогично. Игре совершенно необходимо уделять место в школе. Если мы, взрослые, не можем жить без игры, без искусства, то дадим и ребенку пользоваться этим эстетическим методом познания жизни.

Опытный учитель будет находить все новые и новые ассоциации между изучаемым в данный момент материалом и остальным опытом ребенка. В его рассказе будет много сопоставлений, воспоминаний и указаний на знакомые детям факты.

Первым шагом к самостоятельной работе во всяком деле является интерес.

Психологию интереса полезно учитывать на всех этапах обучения и воспитания.

Например, опрос на уроке может иметь обучающие и воспитывающие функции. Ведь всякий объект внимания должен постоянно показывать новые стороны, возбуждать новые вопросы, — словом, изменяться.

Самое важное — пробудить интерес к предмету. Надобно постоянно показывать новые стороны в объекте внимания, возбуждать новые вопросы.

Соответствуют ли наши задачи детской природе учащихся? Мы хотим научить их труду, мы хотим развить из личные склонности и силы, мы хотим привить им общественность, а хотят ли этого сами дети? Не будет ли вся наша работа насилием над личностью ребенка? К счастью, нет. В природе человека и в окружающей природе мы наблюдаем единство сил, цельность миростроительства, и кто наблюдал над детьми и работал с ними, тот знает хорошо, что детский организм сам стремится к посильному труду, что ребята чрезвычайно любят развивать свои силы и проявлять свои склонности, свое творчество и что общительность является глубокой потребностью всех нормальных и здоровых детей.

Трудовое начало

Лозунгом трудовой школы должны быть не только знания, но и умения. Не только пассивная наглядность, но и активное ее воспроизведение. Не только усвоение, но и творчество. Не только индивидуальность, но и общественность. Не только образование, но и воспитание. Не только народное, но и общечеловеческое. Главное, чтобы из детей вышли хорошие работники, умные люди, нравственные граждане.

Различны формы детского творчества на уроках истории. К картинам создаются комментарии, устные сочинения. Устраиваются выставки. Некоторые задания даются группам детей в логике метода проектов. Например, совместные проекты типа исторических альбомов, составления коллекций.

Трудовой метод предотвращает вербализм. В младшем возрасте особенно важна зрительная, мускульная осязательная проработка конкретного учебного материала. Вообще, нельзя допускать, чтобы школьники воспроизводили слова без понимания их реального значения. На первых порах обучения необходимо при изучении фактов, допускающих конкретизацию, необходимо ассоциировать их со зрительными и другими восприятиями и закреплять в памяти с помощью так называемого ручного труда. Это — иллюстративное рисование, моделирование, лепка, выпиливание.

Методы, возбуждающие в детях активность, самостоятельность

На минимуме материала, определяемом силами учащихся, надобно достигнуть максимальных результатов. У школьников должны быть свежие силы, чтобы они могли проявить интерес к учению, и достаточно времени, чтобы осуществить свой интерес.

Обучение состоит в развитии способностей и любознательности. Самое важное — пробудить интерес к предмету. Надобно постоянно показывать новые стороны в объекте внимания, возбуждать новые вопросы. Опытный учитель будет находить все новые и новые ассоциации между изучаемым в данный момент материалом и остальным опытом ребенка. В его рассказе будет много сопоставлений, воспоминаний и указаний на знакомые детям факты. Интерес вырабатывается из взаимодействия нового со старым.

Центр тяжести школьной работы следует перенести из дома в класс.

И тут на сцену выходит метод ученических рассказов. Рассказы детей о своей жизни, об истории своей семьи, своего местожительства служат хорошей подготовкой к изучению исторической науки.

Вызвав докладчика по какой-либо теме к доске, Гартвиг в то же время просил остальных

подготовить вопросы к нему. Спрашивающие, в случае неполного или неточного ответа, должны были предлагать дополнительные или наводящие вопросы. Если ученик у доски не знал ответа, спрашивающий отвечал сам.

Приступив к курсу, дети с удовольствием подготавливают рассказы перед классом по какому-нибудь отрывку, статье, главе или даже небольшой книжке на тему урока. Объясняя урок или беседуя о пройденном, учитель дает место рассказу ученика, который или дополняет новый или предварительно пройденный материал. Тема должно упасть на подготовленную почву, и тема рассказа должна органически слиться с темой классного занятия.

Рассказы учеников, заимствуемые из сочинений, какие имеются в учебной литературе предмета. С этой целью в начале года ученикам дается список подходящих книг, знакомство с которыми, нисколько не обязательное, считается лишь желательным. Рассказы учеников по этим книгам служат довольно хорошей иллюстрацией и дополнениями проходимых курсов. Вместе с тем, они заинтересовывают учеников, давая им возможность более живого и активного участия в общей работе класса. Такие рассказы обыкновенно выслушиваются с большим вниманием, и в учащих, желающих рассказывать, никогда нет недостатка. Все более широкое знакомство учеников с пособиями по истории. Во избежание покупки многими учениками одних и тех же сочинений, рекомендуется желающим распределить между собой их приобретение. Таким образом, в классе всегда имеется достаточный запас учебных пособий, которыми ученики и пользуются, взаимно обмениваясь и делясь ими с товарищами по классу. Классная библиотека постепенно увеличивается.

Рекомендации к внеклассному чтению, вопросы и задания нацелены не столько на воспроизведение, сколько на углубленное понимание изученного материала. Задания практические — составить хронологическую табличку, перерисовать из различных источников монеты, планы и т.п. "Подобрать картины и, наклеив их на суконную бумагу, поместить на стене в классе". "Описать пугачевский бунт по "Капитанской дочке" А.С. Пушкина...". Завести классную тетрадь, куда под руководством учителя по очереди помещать лучшие сочинения, рисунки и отрывки из исторических памятников. "Узнать, что такое "Эрмитаж" и лучший рассказ про него записать в классную тетрадь, поместив туда 2-3 снимка с картин". Спишите в тетрадь стихотворение "Курган" А.К. Толстого и сделайте к нему рисунок. Вылепите из глины такую-то фигуру. Увеличьте и поместите на стене 2-3 строчки из текста "Русской правды". Попробуйте сделать из четырехугольного продолговатого куска кумача княжеский плащ, нашив на него узоры из цветной бумаги. Найдите русские слова, перешедшие к нам от татар, и запишите их в тетрадь. Узнайте несколько литовских слов и запишите их вместе с переводом в тетрадках. Найдите несколько польских слов, имеющих общий корень с русскими словами. Составьте биографию Третьяковского (Ушинского и др.), лучшую из них запишите в классную тетрадь.

Такой взаимный опрос хорошо культивирует способность формулировать осмысленные вопросы.

Школьников привлекает эта активная работа в форме сотрудничества. Рассказчик, чувствуя себя в ответственной роли перед аудиторией, старается быть интересным. Школьники и сочувственно и придирчиво слушают своего товарища. Поскольку тему рассказа дети выбирают добровольно и сообразно своему вкусу, они удовлетворяют свои личные склонности. Они учатся быть полезными и интересными для группы. Их знания углубляются, умственные и нравственные силы укрепляются, так как при подготовке и исполнении своего рассказа они неизбежно преодолевают затруднения и препятствия. В старших классах желательно участие группы школьников в распределении маленьких докладов (рефератов, рассказов) между участниками группы и подготовки целого занятия своими силами. Учитель организует беседу класса по результатам работы этой группы. Желательно и соревнование между группами в разработке того или иного материала.

Ценен и самостоятельный анализ учащимися готовых наглядных пособий. Главная роль здесь принадлежит напряженному вниманию детей, когда им надо воспроизвести тот или

другой бытовой материал или историческую карту. Благодаря концентрации внимания этот анализ приобретает необыкновенную остроту и точность. А воспроизведения удивительно прочно закрепляются в памяти. Они служат фундаментом для последующей умственной работы, для обобщений и оценок. Кроме того, активное воспроизведение фактов с помощью руки и глаза развивает наблюдательность, приучает присматриваться к историческим памятникам, замечать детали и особенности, которые при пассивном наблюдении часто ускользают. Предмет или рисунок вызывает в ученике желание найти ему объяснение.

Драматизация как часть классного занятия

Из рассказов школьников естественно вырастает метод драматизации. Повествуя о чем-нибудь, школьнику хочется подчеркнуть жестом или позой свою мысль. Он как бы перевоплощается в летописца: достает толстый фолиант в старом кожаном переплете, добывает гусиное перо, садится за отдельную парту и читает, например, монолог Пимена "с чувством, с толком, с расстановкой". А его товарищи, в этом возрасте мыслящие преимущественно образами, может быть, впервые ясно представляют себе роль летописца. Радостное настроение, которое сопровождает ожидание интересного восприятия, охватывает весь класс. Оно самым благоприятным образом усиливает внимание, и, следовательно, способствует прочному усвоению воспринимаемого.

Под методом драматизации разумеются не столько специально подготовленные школьные спектакли, сколько небольшие сценки, разыгрываемые одним учащимся или несколькими детьми, в качестве части урока и на уроке. Но драматизация и не есть только чтение по ролям или даже групповое чтение. Это именно сценки. Здесь нет ни декораций, ни бутафории, здесь не театр, а школа. И детям достаточно дать намек на исторический образ, одну-две черты, остальное дети дополняют воображением.

При драматизации исторического материала усиленно работает воображение, которое для изучения прошлого просто необходимо. При этом душой ребенка овладевают эмоции: от простого удовольствия до более глубоких и ценных эмоций сопереживания.

Проявление детской энергии получает хорошее направление. Дети тренируются в творчестве, требующем эрудиции. В ребенке воспитывается чувство собственного достоинства. Ученики роются в источниках, переделывают косвенную речь в прямую, иногда даже пишут некоторые сцены. Они сами подбирают исполнителей действующих в сценке лиц. Сами рисуют на доске декорации.

Связанные с драматическим методом переживания вызывают глубокий интерес к прошлому, закрепляют в памяти пройденное и способствуют развитию любви ко всему родному.

Другие активные методы

Гартвиг рекомендует изучать народные мелодии, музыкальные инструменты, зодчество, кустарные изделия и фольклор, чтобы истинно понять дух своего или иного народа.

Учащиеся помогают в устройстве исторического кабинета — "Храма истории".

Диспуты. Сочинения. Работа с историческими документами, беллетристикой и живописью. Иначе дети не научатся сознательно управлять своими поступками, подчинять их законам разума.

Научные собеседования, литературно-музыкальные вечера, разные кружки.

Оценивать знания необходимо, но не за каждый ответ ученика. Иначе он будет крайне неохотно обнаруживать свое незнание. Этот способ оценки должен практиковаться и по другим предметам. В противном случае ученик будет принужден уделять время тому предмету, где ему грозит дурной балл, что может отразиться на его судьбе. Метод беседы по домашнему и классному самостоятельному чтению.

Переписка с учащимися заграничной школы.

Участие в археологических раскопках.

Ни один из предлагаемых А.Ф. Гартвигом приемов, включая рефераты и драматизацию, не занимает урока в целом.

Личность учителя

Великая польза самостоятельной работы учащихся была показана А.Ф. Гартвигом на большом числе примеров. Но как бы высоко мы ни оценивали приемы самостоятельной и творческой работы учащихся, на первом месте все-таки должно стоять живое слово самого учителя.

Личность учителя — мощный воспитательный фактор. Интерес учащихся к предмету определяется не столько содержанием этого предмета, сколько личностью учителя или учительницы. Лучше всего, если у учителя найдется какой-нибудь научный вопрос, над исследованием которого он работает самостоятельно; его вдохновение и преклонение перед наукой передастся и ученикам. Его вдохновение и преклонение перед наукой передастся и ученикам.

Но непомерно деспотично заполнять своей личностью все время учителю тоже нельзя. Ученик воспринимает слишком много чужих умозаключений и идей. Распорядок занятий должен предусмотреть время, чтобы дети могли сосредоточиться и углубиться.

Установление сердечных отношений с питомцами, доверие их духовным силам — необходимое условие успеха труда педагогов.

Надо отказаться от всяких угроз, от насилия и недоверия, а стать просто старшими их товарищами, помогая им разобраться в вопросах жизни. Принимая непосредственное участие в их занятиях.

Преподаватель обязан, по Гартвигу, индивидуализировать процесс обучения даже при наличии большого числа учащихся в классе и необходимости вести со всеми одну и ту же работу.

Командное обучение

А.Ф. Гартвигом был одним из первых в России, кто оценил "командное обучение".

Преподавание истории должно стоять во взаимодействии с преподаванием других предметов не только механически, но и органически. Корреляция исторического школьного курса с естественными и гуманитарными дисциплинами.

Учителя одной школы, разделяя пользу межпредметных связей и единства требований к учащимся, создают "команду", которая совместно разрабатывает принципы разделения труда и взаимной поддержки в ходе обучения. Путем постоянных совещаний между преподавателями, ведущими параллельные курсы истории в разных отделениях, были по возможности устанавливаемы общие рамки преподавания и одинаковый объем курса.

Гартвигом принадлежит реформаторскому движению в русской педагогике. Его основные идеи: школа действия, трудовая школа (труд как самовыражение и интеллектуальная тренировка), познавательная самостоятельность, активность, совместная работа с учителем.

А в подготовке учителя: семинары, научная жизнь, историография и источниковедение.

Психологическая дидактика Торндайка

Сын методического священника, Эдвард Ли Торндайк (Thorndike, Edward Lee, 1874-1949, США), закончив университетский курс философии, около пятидесяти лет (с 1899 г.) провел в теоретических, экспериментальных и академических занятиях в области педагогической психологии в исследовательском институте педагогики при Учительском колледже

Колумбийского университета. Всю жизнь свою профессора этого университета он преподавал психологию учителям и школьным администраторам. Основным вектором его научных интересов было практическое, прикладное направление психологии.

До 1897 г. Торндайк, в основном, обобщал известные ему данные науки о "природе" человека, индивидуальных различиях и процессе научения, популяризируя эти данные и освещая их под углом зрения "объективной" (позитивистской) методологии /8; 17/.

Культурное наследие, из которого произрастала методология и теория Торндайка, ограничено ассоцианистской психологией А. Бэна и Г. Эббингауза, прагматизмом Ч. Пирса и особенно – У. Джеймса, эволюционным учением Ч. Дарвина, дифференциальной психологией Фр. Гальтона, тестологией А. Бине, позитивизмом Г. Спенсера, педологией С. Холла, Дж. Болдуина, Э. Киркпатрика, Дж. Макканна, педагогикой Гербарта, Бэгли и Дж. Адамса /21, III/.

В 1898 г. он защитил первую докторскую диссертацию, в которой уже содержались основы его психологии научения (т. е. приобретения опыта), ставшей истоком бихевиоризма во всех его типах и видах.

Э. Л. Торндайк был, наряду с Г. Эббингаузом, пионером систематического научного исследования учения как особого процесса, отличного от обучения, включающего в себя еще и преподавание. Его концепция учения у человека, однако, в меньшей степени основывается на обширных экспериментах, чем концепция учения у животных. Торндайк видит качественные различия между этими двумя процессами, но не признает принципиальной их противоположности, ибо ему решительно чужда идея социально-исторической детерминации человеческой психики (см. 15, гл. 7, 8, 9, особенно стр.135).

Торндайк оказал значительное влияние на развитие психологии учения, выдвинув механистический принцип "проб" и "ошибок" и закон эффекта. Он разработал и воспроизвел в эксперименте "метод инструментального учения" у животных /2/ и – с незначительными модификациями в сфере мотивации и подкрепления – у человека /3/. Этот метод гласит: организм, мотивированный к деятельности, осуществляет случайные реакции (т. н. принцип многократной реакции), из которых лишь некоторые выбираются и соединяются с раздражителями по следующим трем законам:

1. главным является "закон воздействия" (результата, эффекта), согласно которому состояние удовлетворения усиливает связь между стимулом и реакцией, а состояние недовольства ослабляет эту связь; результаты поведения являются решающим фактором учения;
2. согласно "закону готовности", активация приводит (в результате использования находящихся в готовности единиц) к удовлетворению; не использование этих единиц, напротив, вызывает чувство неудовольствия;
3. согласно "закону тренировки", связи стимулов с реакциями могут усиливаться – независимо от эффекта – и тем, что повторяется тренировка этих связей.

Учение, таким образом, состоит у Торндайка в автоматической, независимой от сознания, выработке и усилении специфических связей. Умственное развитие и интеллект Торндайка объясняет увеличением числа этих связей; от системы связей зависит и понимание смыслов /4/.

Но Торндайк совершенно не учитывает явлений латентного научения, в ходе которого человек способен учиться без внешнего подкрепления. "Законы" эффекта и подкрепления касаются больше регулирования активации, чем самого учения. Ведь существуют различные виды учения; в некоторых подкрепление и эффект действуют, а для некоторых они вовсе не необходимы. Описанное Торндайком учение более типично для животных, чем для человека.

Отсюда же проистекали важные общепедагогические выводы и следствия, основной категориальный состав педагогической доктрины Торндайка.

Воспитание, по Торндайку, какой бы смысл ни придавался этому слову, всегда указывает на изменение. Поэтому "изменение" становится у него важнейшей категорией педагогики. "Тот не воспитан, кто остался тем, кем он был, т. е. не изменился. Мы не воспитываем кого-

либо, если не вызываем в нем изменения" /1, 25/.

Воспитание – объективная необходимость, обусловленная тем, что то, что есть, не есть то, что должно быть. Необходимость воспитания вызвана необходимостью изменять людей (и себя!), делать их иными, чем теперь.

Вот почему, заключает Торндайк, педагогика должна изучать набор, природу, причины и ценность каких-либо изменений в человеке. При этом он даже не задается вопросом о возможности изменений, полагая эту возможность данной самой по себе.

Самым важным вопросом педагогики является вопрос: "каковы должны быть изменения", т. к. от него зависит ответ на вопрос "как их осуществить". Первый вопрос включает в себя обоснование того, почему именно эти, а не другие изменения должны быть целью школы (все это проблематика "принципов воспитания"). Учитель должен иметь о педагогических целях и ценностях такое же ясное представление, как о тех принципах, которые позволяют лучше всего достигнуть желаемых изменений (т. е. целей и ценностей).

Идеалом воспитания, по Торндайку, выступает развитие в человеке благожелательности, умножение суммы человеческой энергии и счастья; уменьшение суммы страданий как ныне живущих, так и будущих людей. Воспитание призвано поддерживать стремление к высшим неэгоистическим удовольствиям, благородным, чистым наслаждениям.

Ближайшие цели воспитания – дать ученикам здоровое тело и здоровый дух, знание о мире, природе и жизни людей, внушить достойные интересы к науке и практической деятельности, сформировать навыки мышления, чувствования и поведения и убежденность в идеалах активности, чести, долга, любви и повиновения (последнего Торндайк не забывает ни на минуту). У детей до 12 лет он желал бы увидеть послушание наряду с множеством других достоинств, у подростков 12-18 лет – навыки исполнительности, сотрудничества, управления собой, сдержанности и почтительности, наряду со справедливостью, "свойственной юности" /1, 28/.

Торндайк высказывается в пользу обучения и "умению зарабатывать средства к жизни", техники, ремесел и практических умений. Он соглашается с теми педагогами, которые настаивают на необходимости не только подготавливать детей к жизни и труду взрослого человека, но и приспособить их к самой их детской жизни. "Старайтесь помочь детям справиться с задачами и обязанностями их детской жизни", не забывая и об их будущих обязанностях (там же).

Учитель, реализующий эти задачи, обязан выполнить порученные ему "высшими школьными властями" задачи наиболее экономично и наиболее верно. Он должен сообщить знание, сформировать навыки, умножить силы, возбудить интересы и внушить идеалы.

По существу, задача учителя всегда одна и та же: каковым бы ни было содержательное наполнение спущенных ему задач, перед ним определенные дети, в которых должны быть осуществлены определенные изменения. При данном материале и при данных целях каковы должны быть средства и методы действия учителя?"

Вот на какой вопрос отвечает книга Торндайка "Принципы обучения, основанные на психологии".

Чтобы изменить природу человека, учитель должен знать ее, знать законы, на основании которых происходят изменения.

Стало быть, научные основы обучения – данные биологии (особенно физиологии человека и гигиены) и психологии, знакомящие с законами изменения ума и характера.

Что же дают одни, эти базовые науки, педагогике? А вот что: правильные ориентиры для искусства создавать и задерживать стимулы, чтобы вызывать или предотвращать те или иные реакции. "Стимул" у Торндайка означает любое явление, оказывающее какое-либо влияние на человека (словесное обращение, взгляд, печатное слово; воздух, которым человек дышит и т. д.), то есть все. Что безразлично человеку. Под редакцией он понимает всякую новую мысль, чувство, интерес, физическое действие или какое-либо умственное или физическое состояние, вызванное этим стимулом.

Стало быть, задача педагога – вызвать желательные и предотвратить нежелательные

изменения в природе человека, вызывая или предотвращая определенные реакции. При этом педагог располагает следующими средствами: словом, жестом, общим своим видом и обликом, обстановкой и состоянием классной комнаты, учебниками; предметами, вещами, событиями, которыми учитель может распоряжаться или на которые может влиять.

В споре биогенетизма с социогенетизмом он пытается занять срединную позицию. То, чем становится человек, считает Торндайк, зависит от прирожденных его наклонностей в той же степени, что и от воспитания, которое он получает. "Природа и воспитание формируют человеческие ум и характер" /1, 41/.

Чтобы оказывать изменяющее влияние на человека, воспитание должно считаться с его природными силами. Под последними Торндайк понимает инстинкты, которыми дети "одарены" от рождения и которые не зависят от обучения.

То, чем становится человек благодаря воспитанию, зависит от того, что он есть по природе. Обучать – значит использовать естественные наклонности для идеальных целей. Первое условие реакции со стороны ученика – это основной запас инстинктов и способностей, которыми он одарен от природы; первое условие обучения – это считаться с этими инстинктами и принимать их во внимание" /1, 53/.

В школьной работе следующие инстинкты имеют, по Торндайку, особенное значение /21, 24-25/.

1. умственной активности;
2. любознательности;
3. физической активности;
4. манипуляции: стремление все трогать руками, двигать предметы и пр.;
5. коллекционирования;
6. собственности;
7. общительности;
8. соперничества (соревнования, конкуренции);
9. независимости;
10. неприятия (агрессивности).

Нужно ли специально оговаривать, что все проявления человеческой активности, перечисленные Торндайком, не имеют ничего общего с инстинктами, что их природа лежит в общественно-исторической практике и что они прививаются индивидом в онтогенезе путем взаимодействия с культурным наследием человечества (материальными продуктами культуры, языком, общественной практикой, сферами сознания)?

По вопросу индивидуальных различий Торндайк занимал экстремистскую позицию. "Бесполезно перечислять черты и свойства, по которым люди отличаются друг от друга, ибо не существует такого свойства, по которому бы они не отличались" /9, 6/. По Торндайку нет в природе типического, общего, единого, всеобщего, каждая "душа" неповторимо индивидуальна. "Универсальные законы" человеческой природы не могут заменить замеров индивидуальных отличий" /212, 83/. Из этой посылки Торндайк делал важные педагогические выводы.

В "Принципах воспитания" он пишет: "Так как индивиды различны между собой по общей совокупности инстинктов и способностей, педагог должен принимать во внимание эту одаренность каждого из своих подопечных. Например, общая потребность в физических действиях одного ребенка вызывает необходимость организации его работы по материальному выражению и умелому обращению с предметами и инструментами. Но для тех детей, которые не обладают этим инстинктом (нота бене!) в достаточной степени, а. Наоборот, одарены способностью в отвлеченному мышлению и к чисто умственной гимнастике, больше рекомендуется научная и чисто интеллектуальная работа по изучению предметов, идей и символов" /1, 44-45/.

Основным источником умственного развития Торндайк вообще считает инстинкт умственной деятельности. На нем то главным образом и основывается школьное обучение. Доказательством этой посылки Торндайк считает тот факт, что – не в пример остальным

животным – человек мыслит не только под влиянием какой-либо непосредственной практической нужды, но ради самого удовлетворения, доставляемого процессом мышления, "ибо для человеческого существа умственная жизнь составляет такую же потребность, как пища или безопасность" /1, 45/.

Из этой посылки Торндайк делает эмпирически правильный вывод: нет нужды *заставлять* детей думать и учиться; они ищут мысль так же жадно, как пищу. Только когда с умственной деятельностью связано перенапряжение, однообразие, – она становится для детей нежелательной.

Торндайк пытался примирить идею биологической детерминации индивидуальных различий с идеей общественного воспитания. Выступая за евгенику, он одновременно подчеркивает ответственность общества за создание и благоприятной среды развития, общество обязано улучшать свои образовательно-воспитательные учреждения. Открытие силы тяжести не могло остановить человечество в его усилиях научиться летать. Открытие наследственности Торндайк приравнивает по истинности и глобальности к закону гравитации. Но как бы ни была слаба эта аналогия, Торндайк ухитряется связать с ней правильное положение: "Только одна черта в человеческой природе безоговорочно хороша – это способность делать самую себя лучше и лучше. Эта способность учиться и совершенствоваться есть основополагающий принцип разумного и справедливого мира" /22, 281-282/. Прежде всего сказанное Торндайком относил к образовательно-воспитательным институтам.

Индивидуализация учебно-воспитательного процесса, по Торндайку, – следствие чисто физиологического требования, ибо диктуются процессами, происходящими только в нервной системе. С той же точки зрения рассматриваются и отношения между учителем и учеником: это отношения стимула с реакцией. Социальный фактор полностью упускается Торндайком из виду, равно как и взаимодействие детей между собой в учебной группе.

Мышление, внутреннюю мыслительную деятельность Торндайк пытался интерпретировать как совокупность сложных цепей навыков, формирующихся по схеме стимул – реакция. Это понимание мышления, идущее от А. Бэна, Г. Спенсера и Г. Эббингауза, видящее только связи между психическими явлениями, которые возникают под влиянием повторения их сочетаний во времени или пространстве, бессильно объяснить избирательный и целенаправленный характер человеческого мышления /8/.

Биологизируя человека, Торндайк отождествляет его интересы с инстинктами, утверждая врожденность и почти фатальную предопределенность возникновения и развития интересов /9/.

Вслед за Джеймсом и Пирсом интеллект Торндайк трактует прагматистски как понятие о такой способности личности, которая зависит от культурного уровня человека и способствует его жизненному успеху. Торндайк дает определение интеллекта как способности к хорошим реакциям с точки зрения истины /1/. Отсюда проистекали теория и метод количественного измерения интеллекта (через замер характерных реакций), интеллектуального тестирования, в развитие которого Торндайк внес большой вклад /10/.

Торндайк правильно отмечает факт, что результаты реакции либо подкрепляют ассоциацию между раздражителем и реакцией (например, при вознаграждении), либо могут ее ослаблять (например, при наказании), однако он ограничился – в соответствии с методологическими установками механистического, физиологического психологизма – только внешним описанием зависимостей между раздражителем и реакцией.

Учение нельзя понимать только как создание и усиление связей в результате повторений. Знания закрепляются далеко не только и не главным образом /!/ путем усиления связей в зависимости от числа повторений. (По Торндайку, учение – лишь количественный процесс, "закрывающийся в выработке специфических связей" – 5). Смысловая ориентация в новом учебном материале или предложенной задаче, активное ознакомление с ними занимает центральное положение в процессе учения. Учащиеся могут правильно понять смысловые связи задачи и прийти к ее решению уже при первом ознакомлении с нею.

У Торндайка "закон многократной реакции" (начальное приспособление является результатом тенденции организма изменять свои реакции – б) означает, что учение, практически, целиком состоит из проб и ошибок, когда случайно одна из реакций приводит к решению задачи. Это положение противоречит большому числу фактов как педагогической практики, так и экспериментально созданным ситуациям ("внезапные озарения", "ага – реакции" и т. п.).

Задача педагога сводится, по Торндайку, к тому, чтобы данные природой инстинкты как силу первоначального импульса к умственной деятельности, доставляя соответствующие этой деятельности упражнения, которые сопровождались бы чувством удовлетворения /1/.

Среди общих способностей Торндайк насчитывает следующие: 1) впечатлительность, т. е. чувствительность различных органов чувств; 2) способность выражения, т. е. движения моторных органов; 3) способность устанавливать условные связи, т. е. формировать навыки; 4) отбора, т. е. способность поддерживать и усиливать одни психические процессы и действия предпочтительно перед другими; 5) анализа: способность различать и разлагать явления на составные части, мыслить об отдельных частях и сторонах предметов и реагировать на них.

Но в практической жизни эти общие способности превращаются у Торндайка во множество различных специальных способностей (например, умение обращаться с предметами, с людьми, с конкретными представлениями или с отвлеченными представлениями и символами).

Такая трактовка изолированных друг от друга способностей вела к различному обучению "практически" одаренных и "теоретически" одаренных людей, вела к отбору такого содержания образования, которое задерживало развитие первых и ускоряло умственное совершенствование последних. Объективно это вело к упрочению дуалистической школы.

На этом основании Торндайк выступил против теории формального образования, которое, по его мнению, не дает развития ни ума, ни других способностей /5/. Изучение геометрии не ведет, по Торндайку, к логическому мышлению, практикование в аккуратном письме не дает на выходе аккуратности как черты характера. Нельзя преувеличивать степени переноса приобретаемых умений и навыков. Те или иные предметы следует включать в учебный план не из-за их якобы воспитывающих и формирующих "общие" способности свойств, а из-за их внутренней и локальной ценности как средств тренировки специальных способностей и узко ограниченных умений и навыков /4/.

Таким образом, Торндайк сливает воедино, отождествляет обучение и развитие. Умственное развитие у него становится не иным чем, как только и просто последовательным и постепенным накоплением связей между стимулами и реакциями (условных рефлексов). Но и обучение у Торндайка – то же самое. Стало быть, обучение и развитие – синонимы.

Недостаточность этой позиции, защищаемой Торндайком под флагами борьбы с гербартианским формальным образованием, показал в свое время Л. С. Выготский /14/.

"Все обучение, – писал Выготский, – Торндайк сводит, как и развитие, к механическому образованию ассоциативных связей. Но это не так: в действительности в сознании господствуют структурные и осмысленные связи и отношения...

Для опровержения гербартианской концепции Торндайк прибегает к экспериментированию над крайне узкими, специфическими и притом элементарными функциями (разложение длины линейных отрезков и как это влияет на умение различать величины углов). Но Торндайк обучал своих испытуемых не главному в школьном обучении (арифметике, родному языку и т. д.), – то есть не сложным предметам, затрагивающим целые пласты, огромные комплексы психологических функций, приводящие в движение целые большие области детского мышления...

Здесь формальная сторона обучения сохраняется. Ведь школьное обучение имеет дело не с низшими, самыми элементарными, самыми простыми по своему строению функциями, а с высшими, отличающимися не только более сложной структурой, но представляющими собой совершенно новые образования: сложные функциональные системы.

Все высшие функции имеют однородную основу и становятся высшими в силу осознания их и овладения ими! Но Концепции Торндайка чужды идеи качественного различия между высшими и низшими процессами. То и другое он принимает за тождественное по своей природе и потому считает себя вправе вносить вопрос о формальной дисциплине в области школьного обучения, связанный с деятельностью высших функций, решать на примерах обучения, целиком строящихся на элементарных процессах" /14, 259-260/.

Л. С. Выготский показал, что, если обучение кулинарным навыкам не оказывает решающего влияния на развитие умственных сил, то обучение грамматике или физическим теориям оказывает. Поэтому полное отрицание переноса знаний, умений и навыков, когда речь идет о таких высших психических процессах, как мышление, отрицать ошибочно и вредно.

"Девять десятых человеческой жизни и знаний объясняет закон ассоциации. Девять десятых обучения объясняет закон апперцепции", – писал Торндайк /1, 61/.

Поэтому он требует в полном соответствии с традицией ассоцианизма в педагогике переходить от известного к последующим навыкам, от общих предварительных сведений к более подробным, от простых фактов и зависимостей к более сложным; изучать в одно время лишь один предмет и т. д. /1/.

Те же общедидактические установки Торндайка определяют и его методические разработки по арифметике и алгебре /11, 12, 13/.

Среди достижений методики школьной математики Торндайка мы находим:

- интересные связи алгебры с физикой;
- новые способы повышения интереса к математическим предметам, сближение их с жизнью;
- новые типы самостоятельных заданий, способствующих быстрому и прочному приобретению навыков вычислений;
- разработка проблематики углубленных психолого-педагогических изысканий в области методики математики;
- широкое применение эффективных способов обучающей проверки знаний с помощью тестов успеваемости: тестов-обзоров, построенных на конкретном, жизненном материале, тестов на скорость вычислений и пр. Эти тесты превосходят программное обучение, разработанное впоследствии Скиннером и др., отталкивающимися от теории и методических достижений Торндайка.

Торндайк задолго до того, как понятие "обратной связи" стало проникать в педагогику вместе с кибернетическим подходом к управлению учебным процессом, обратил внимание на значение обратной связи в учении своим "законом воздействия" /6/. Согласно этому закону, реакция на то или иное воздействие в свою очередь оказывает влияние на характер воздействия. Отсюда и выступление Торндайка против традиционного представления о положительной роли наказаний (отрицательных подкреплений вообще) в усвоении знаний и формировании навыков.

Но Торндайк ошибался, относя глобальные реакции удовлетворения или дискомфорта, которые испытывает познающий субъект после множества случайных проб, только к завершающему моменту всего процесса научения. Выполняющие функцию сигналов обратной связи, эти реакции в процессе учения человека свойственны ему изначально. Концепция Торндайка делала невозможным полное управление учебным процессом, которое является важнейшей задачей дидактики.

Подводя итоги обзору дидактических положений Торндайка, мы приходим к следующим заключениям:

Концепция Торндайка о стимульно-реактивной природе научения, о пробах и ошибках как магистральном пути познания внутренне близко к физиологическому учению И. П. Павлова, который писал: "Я ... должен признать, что честь первого по времени выступления на новый путь должна быть предоставлена Торндайку, который на два-три года предупредил наши опыты и книга которого должна быть признана классической как по смелому взгляду

на всю предстоящую задачу, так и по точности полученных результатов" /7, 15/. Павлов имеет в виду родственность идеи условно-рефлекторного приспособления организма к среде как основы приобретения опыта, "учения", – идее связи стимула с реакцией.

Отличие позиции Торндайка от учения Павлова о высшей нервной деятельности необходимо подчеркнуть. И. П. Павлов строго различал рефлекторный уровень научения (у животных) от когнитивного уровня (у человека). Кроме реальных сигналов – воздействий вещей и обстоятельств – на ВНД человека воздействуют еще сигналы второго порядка: слова ("сигналы сигналов"). У человека область сигналов, которые могут вступать в связи, значительно, по Павлову, шире, чем у животных. Вместо вещей и их свойств в качестве условных сигналов могут "работать" слова, обозначающие эти вещи и свойства.

Существенно иная и природа подкреплений у человека, по Павлову. Она имеет часто общественно обусловленное происхождение. Коренным образом изменяется у человека и характер активности, с помощью которой отыскиваются и формируются новые программы действий. Цель активности существует у человека как сознательный образ желаемого будущего. Торндайк упускал из виду, что формирование "сценария", программы действий выражается у человека не как автоматические предвосхищающие реакции и их корректировка путем проб и ошибок, а как сознательное планирование действий и представление их результатов.

Поэтому и "закон тренировки" Торндайка не объяснял истинного значения упражнений в учении, который не сводится к упрочению связей между стимулом и реакцией. Упражнения образуют целостные познавательные структуры, познавательные "карты", "планы", программы, способствуют сознательному планированию действий.

Торндайковская схема научения при перенесении ее в школу вела к механизации учебно-воспитательного процесса, к умалению роли теории в содержании образования.

Основные дидактические выводы из концепции Торндайка можно сформулировать так:

1. Обучение должно обеспечивать самостоятельное обнаружение учащимися существенных свойств действительности в ходе поисковой активности;
2. Начинать обучение нужно с постановки целей и организации заданий, которые отвечают нуждам и интересам учащихся, побуждают их к поиску, отбору и освоению информации и действий, необходимых для выполнения этих заданий;
3. Важно предоставлять ученику все необходимые источники информации и средства для опробования намеченных действий;
4. Должно обеспечить учащихся текущей информацией о результатах совершаемых действий, необходимой для их оценки;
5. Обязательные награды (одобрения) за успешное отыскание целесообразных действий, обеспечивающих успех; обязательно предупреждение ошибочных действий;
6. Через анализ и обобщение полученных в ходе проб и ошибок данных и результатов необходимо подводить ученика к суждениям о свойствах действительности.

Изложенной концепции принципов обучения соответствуют и методы обучения. Это: постановка и обсуждение практических задач и заданий, показ и экскурсии, анализ и оценка результатов; главные же: – наблюдение и эксперимент; работа со справочной и учебной литературой; различные виды труда; зарисовывание и вычерчивание; моделирование и макетирование, расчеты и записи, сочинения, доклады, рефераты, обсуждения хода и результатов деятельности.

Значение торндайковской модели обучения следует видеть в подчеркивании собственной познавательной деятельности учащихся. Такая модель обучения способствует, по-видимому, пробуждению любознательности, исследовательских интересов и способностей учащихся.

Что касается теории воспитания Торндайка, то она так же, как и его дидактика, проистекает из бихевиористского механицизма. Однако и в ней имеется "рациональное зерно".

Торндайк требует упражнений в нравственных поступках в процессе школьной жизни. Это не исключает, по Торндайку, специального обучения нравственности, учебных курсов

"морали", а также – выработки нравственных ценностей и идеалов в ходе изучения всех школьных предметов /1/.

Уже само обучение в школе имеет высокое нравственное значение, ибо оно дисциплинирует. Школа воспитывает, создавая условия для полезной умственной деятельности, поддерживает привычку к труду и к достойным человека интересам.

При правильной организации школьного труда совершенно излишним становятся слова о добродетели или пороке (там же).

Но чтобы достигнуть этих целей нравственного воспитания, необходимо никогда не подавлять "ценных инстинктов" милой способности, доставлять им упражнения. Хорошее воспитание уничтожает или ослабляет дурные инстинкты, отучая от них, заменяя одни другими, а иногда и подавляя их. Оно сберегает усилия, не пытаясь бороться с тем, что произойдет само собой /1, 53/.

Результаты воспитания зависят и от того характера воспитательных воздействий, которому подвергаются индивиды. В конечном итоге воспитывает то, что дети делают сами, а не то, что делает воспитатель. Изменяться люди могут только через свою самостоятельность /1, 57/.

Воспитание должно создать условия, стимулы, вызывающие желательную форму эмоциональной, умственной и моторной энергии, а также – должно давать средства и надлежащее направление этой энергии.

Главное – это предупреждать и предотвращать нежелательные поступки. Главное – "недопущение глупой, несуразной мысли, что воспитание призвано исправлять пороки. Нет! Самое существенное качество характера состоит в том, чтобы не следовать дурным импульсам, а самое существенное условие ловкости – не делать бесцельного и неразумного движения. Успех воспитания прежде всего состоит в избегании ошибок детей...

Деятельность недопущения, задержки и контроля намного важнее, чем деятельность возбуждения, вызывания к жизни тех или иных импульсов" /1, 59/.

Педагогика Торндайка призвана создавать благоприятные условия, способствовать формированию желательных и успешных реакций и предотвращать становление неправильных, нежелательных реакций. Его педагогика щедра на награды, она противостоит пенальтивной традиции, согласно которой важна не профилактика дурного поведения, а наказание за то, что было позволено стать привычкой. Под наградами Торндайк разумел не конфеты, а "высокие", сугубо человеческие положительные подкрепления – чувство успеха, чувство роста, одобрение моральное.

После тридцатых годов Торндайк усилил свои требования запрета отрицательных подкреплений, обнаружив в ходе многочисленных экспериментов, что наказание увеличивает вероятность того, что нежелательные реакции будут повторяться /16/. Простое увеличение количества наград не может, подчеркивал Торндайк, ослабить пагубного воздействия наказаний. Наказание ведет к закреплению отрицательных черт личности и форм поведения /16, глава 8/.

Здесь Торндайк совершенно солидарен с Дж. Дьюи. Если педагог не одобряет желаемого поведения, то он насилует человеческую природу.

С Дьюи он расходится по другому вопросу: по вопросу о спонтанности научения. Торндайковский "закон тренировки" требовал упражнения преднамеренно спланированных условных связей между стимулами и реакциями. И здесь за Торндайком большая доля истины. Дьюи, фактически, заменяет нарочитое, специальное обучение – почти целиком - научением как побочным продуктом спонтанных видов деятельности. Торндайк показывает, что случайное и попутное непреднамеренное научение далеко не всегда эффективно, что оно требует слишком много времени, что оно ведет к непрочному усвоению лишь итога, что непосредственно связано с потребностями, интересами и текущими задачами ребенка, а все остальное проходит мимо него. Таким образом, Торндайк требует организации учения как деятельности специальной, в которой упражнение, повторение, тренировка – единственная гарантия прочности приобретаемого опыта. А тут проявляется уже и слабость

торндайковской теории: пробы и ошибки, повторения, подкрепления далеко не единственный путь познания.

"Закон навыка (тренировки)". Торндайк предполагает неусыпную бдительность при формировании привычек, умений, навыков с целью дисциплинирования ума и воли учащихся. "Привычки управляют нами, но они нас зато никогда и не предают. Ум ничего не дает нам бесплатно (for nothing), но он нас и не обманывает" (21, 247-248).

Заслуживает положительной оценки и такая существенная черта педагогики Торндайка, как требование тщательной учебной последовательности предлагаемого детям материала. Правда, эта последовательность (систематичность) распространялась Торндайком в большей степени на практический, чем на теоретический материал.

Педагогика становится наукой, считает Торндайк, по мере усвоения ею количественных методов исследования. "Мы завоевываем, вырываем тайны у природы, когда мы наблюдаем ее явления и экспериментируем с ними. Но когда мы измеряем их, они становятся нашими послушными слугами" /3, 164/. Уже в 1902 г. Торндайк издал первое пособие по применению математических методов в педагогике /10/ для учителей и исследователей. В своем курсе он подробнее всего рассматривает вопросы интеллектуального тестирования, в развитие которого он внес большой вклад.

1. Торндайк, Эдвард Ли. Принципы обучения, основанные на психологии. Пер. с англ. Е. А. Герье. Со вступит. статьей Л. С. Выготского. Изд. 3-е. М., Работник просвещения, 1930.
2. Thorndike, Edward Lee. Animal Intelligence, An Experimental Study of the Associative Processes in Animals. – "The Psychological Review. Monograph Supplements", Vol. 2, 1898, № 4, № 8.
3. Thorndike, Edward Lee. Educational Psychology. N. Y., 1903.
4. Thorndike, Edward Lee and Woodworth, R. S. The Influence of Improvement in One Mental Function Upon the Efficiency of Other Functions. – "The Psychological Review 2, Vol. 8, 1910, № 3; № 4; № 6.
5. Thorndike, Edward Lee. Educational Psychology. Vol.2, The Psychology of Learning. N. Y., 1914.
6. Thorndike, Edward Lee. Animal Intelligence: Experimental Studies. N. Y., 1911.
7. Павлов И. П. Полн. Собр. соч., т. 3, кн. 1, М., 1951.
8. Thorndike, Edward Lee. Notes on Child Study. N. Y., 1901.
9. Thorndike, Edward Lee. Individuality. Boston, 1911.
10. Thorndike, Edward Lee. An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements. N. Y., 1904.
11. Торндайк, Эдвард Ли. Вопросы преподавания алгебры. Пер. с англ. А. С. Долговой. Под ред. проф. И. К. Андропова и Д. Д. Вепковского. М., 1934.
12. Торндайк, Эдвард Ли. Новые методы преподавания алгебры. Пер. А. С. Долговой. Под ред. Д. Л. Вепковского. 2-е изд. М.-Л., Учпедгиз, (1932).
13. Торндайк, Эдвард Ли. Психология арифметики. Пер. с англ. А. С. Долговой. Под ред. Д. Л. Вепковского. М.-Л., Учпедгиз, 1932.
14. Выготский Л. С. Мышление и речь. – В кн.: Избранные психологические исследования. (М.), Изд-во АПН, 1956.
15. Торндайк, Эдвард Ли. Процесс учения у человека. Пер. с англ. Под ред. проф. С. Е. Гайсиновича. М., Учпедгиз, 1935.
16. Thorndike, Edward Lee. Man and His Works. Cambridge (Mass.), 1943.
17. Thorndike, Edward Lee. Education. A First Book. N. Y., 1912.
18. Thorndike, Edward Lee. Human Nature and Social Order. N. Y., 1940.
19. Thorndike, Edward Lee and Gates, A. I. Elementary Principles of Education. N. Y., 1929.
20. Clifford, G. J. Edward Lee Thorndike. – In: The Encyclopedia of Education. Ed. Lee C.

- Deighton. Vol.9, (S.1.), 1971.
21.Thorndike, Edward Lee. The Principles of Teaching, Based on Psychology. N. Y., 1909.
22.Thorndike, Edward Lee. Educational Psychology. Vol. 1., N. Y., 1913.

Педагогика Джона Дьюи

John Dewey, 1859-1952.

В конце XIX — начале XX в. общеобразовательная школа Америки, как и других развитых стран мира, перестала удовлетворять гигантски возросшим требованиям экономического, политического, общественного и культурного развития. В начальной и средней школе львиная доля учебного времени уходила на чтение, письмо, счет и книжную учебу — оторванное от жизни заучивание "основ" естественных и иных наук. Чтобы окончательно не оторваться от жизни, школа должна была как можно скорее реформироваться. Необходимым стало развивать интересы у ребят, их инициативу, активность, самостоятельность, способность к дружному коллективному труду, ясное понимание устройства общества и жизни.

Реформаторская педагогика ставила перед собой именно такие цели перестройки народного образования. Самое влиятельное ее течение в США — прогрессивизм — связан с именем и деятельностью Джона Дьюи.

1.

Жизнь и труды Д. Дьюи

Дьюи прожил почти сто лет, и он работал до последних дней своей жизни. Плодовитый автор, он оставил после себя около тысячи публикаций — 40 книг, 800 статей, 100 рецензий, и еще много предисловий и послесловий к книгам других педагогов, психологов, философов, политиков, историков, логиков, эстетиков, этиков и правоведов. Его труды в области педагогики оказали мощное влияние как на педагогическую мысль США и принципы организации американской школы, так и на теорию и практику образования во всем мире.

В первый период своей научной и практической деятельности в области народного образования — с 1884 г., когда он начал преподавательскую и исследовательскую работу в Мичиганском университете, а затем в Чикаго (где основал собственную школу) и в Колумбийском университете, где возглавил кафедру философии и педагогики, и до 1916 г., когда в большой книге "Демократия и образование" он подвел итоги всему наработанному им за тридцать лет неустанных поисков — Дьюи занимался преимущественно теорией и практикой американской школы. Но когда мир потрясли социальные революции — в России, Турции, Китае, Мексике, — Дьюи устремился в эти страны, надеясь в радикально обновляющемся обществе найти более полное, чем на родине, воплощение своих идей. По приглашению Сунь Ятсена несколько лет Дьюи проработал его советником по вопросам образования, а в 1928 году приехал в СССР, где некоторые его педагогические открытия также нашли применение в теории и практике начальной и отчасти средней школы.

В книге "Впечатления от советской России и революционного мира" (1929) Дьюи не только отмечал достижения системы образования, но и сформулировал важные новые выводы и обобщения (о соединении обучения с жизнью, о политехнизме, о систематическом энциклопедическом образовании и др.), которые еще более продвинули его в разработке плана и стратегии "прогрессивного" воспитания.

К 1939 г., когда формально Дьюи ушел на пенсию, но продолжал активную научную и общественную деятельности, этот план был завершен, во всяком случае, более он не вносил в него серьезных поправок.

С тех пор на протяжении 20 лет дьюистское понимание школы оставалось почти официальным педагогическим учением США, а также оказало сильное влияние на образование в Японии, Италии, Индии, Канаде и других странах мира.

У нас в стране со второй половины 30-х и до второй половины 80-х гг. отношение к Дьюи было резко отрицательным, во-первых, потому что школа у нас с 30-х гг. отошла от модели образования предшествующего десятилетия, а, во-вторых, из-за критических выступлений Дьюи против Сталина и сталинизма.

Ныне отрицательное отношение к Дьюи и его педагогике преодолено.

2.

Критика Дьюи современной ему школы и взгляд на социальные функции образования

Программа реформирования школы, выдвинутая Дьюи, продолжала его критику существовавшей практики школьного образования. Эта критика диктовала во многом и саму проблематику его психолого-педагогических, философско-педагогических и методических исследований.

Самый большой недостаток школы, — считал он, — происходит от невозможности для ребенка свободно и в полной степени использовать опыт, приобретенный им вне школы, в самой школе; и наоборот: он не имеет возможности применять в повседневной жизни то, чему научился в школе.

Дьюи выступал против формального образования, принудительного "дисциплинирования голого ума". Инертная традиция современной школы воспитывает в детях желание и готовность действовать по указке, конформность, отвращение к сомнению и экспериментированию. Различными замаскированными принуждениями, инсинуированными взятками, педагогическими "торжественностями" свежесть юности заставляют увянуть и ее живую любознательность потускнеть. Школьное обучение становится ремеслом пользоваться беспомощностью юношества.

Детей посылают в школу ради их дисциплинирования, — но школа — единственное место в мире, где труднее всего приобрести дисциплину.

Однако, критикуя школу, Дьюи одновременно чрезмерно переоценивал общественную функцию воспитания, рассматривал его как систематическое средство искоренения социального зла, осуществления надежд человечества. Он надеялся воспитательным путем избавиться от эксплуатации человека человеком, от классовой борьбы, экономического гнета, от войн. В руках учителя он видел "пальму мира".

По убеждению Дьюи, школа должна быть зародышем общественной жизни, должна быть проникнута духом искусства, истории и науки, не отделяя обучение культуре от специального образования. Наше общество станет более достойным и гармоничным, если школа пропитает члена своей маленькой свободной общины духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самодеятельности.

Школа, по Дьюи, есть социальный центр. Поэтому цель Дьюи — превратить школу в общество в миниатюре, в общество в зародыше.

Только в общении и притом только в ходе общения человек приобретает цели, верования, мотивы и знания. Эти вещи нельзя получить, передавая их друг другу, как кирпичи, их нельзя распределить между индивидами, как делят пирог, разрезая его на куски.

Общение, обеспечивающее участие человека в общественных сферах сознания, дает эмоциональные и интеллектуальные результаты — развитие личности, ее способностей.

Образование и воспитание должны быть разными для разных людей и должны гибко меняться со временем под влиянием политических соображений (воспитание хороших граждан).

Воспитание должно быть чутким флюгером, поворачивающимся под новыми велениями экономических, государственных и культурных явлений. Ее назначение не в формировании добродетелей "хорошего человека" вообще, а добродетелей хорошего гражданина данного общества.

Дьюи был первым в западной педагогике, кто предлагал сделать школу средством возрождения общества, объединяющегося вокруг школы. Школа Дьюи — "кооперативное общество небольшого масштаба", сколок социальной структуры. Ее главное назначение —

дать детям возможность накопить успешный опыт жить в сотрудничестве ("в кооперативной интеграции").

Таким образом, главная задача школы — приучить детей к сотрудничеству и взаимопомощи; в развитии у них сознания взаимной зависимости; в содействии детям на практике развивать навыки социального поведения; побочные цели: развитие их активности, трудовых умений и способностей.

3.

Теория обучения, учения и (само)воспитания

Основные дидактические посылки Дьюи восходят к его пониманию природы общения и воспитания как общественной функции. Воспитание заключается прежде всего в передаче опыта в ходе общения. Само общение есть процесс передачи опыта — общего достояния. Социальная среда обладает воспитывающей, формирующей силой настолько, насколько индивид участвует в каких-либо общественных видах деятельности, разделяет их. Он знакомится с целью этой деятельности, приобретает способы этой деятельности и ее содержание, необходимые навыки и эмоциональное содержание, связанное с этой деятельностью. Отсюда – вопрос об обучении как специально организованной среде, обладающей большей воспитывающей, формирующей силой, чем естественная среда.

Процесс обучения в "обучающей среде" осуществим целенаправленно и становится эффективным, если эта среда выполняет три важнейшие функции: 1) упрощает и упорядочивает те результаты, цели — те способности, знания, совершенства, навыки, умения, которые желательно иметь на "выходе"; 2) проясняет и идеализирует существующее социальное устройство; 3) создает более широкое и лучше сбалансированное окружение, чем то, в котором находился бы молодой человек, будь он предоставлен самому себе.

Итак, *возможность* обучающего воздействия заложена в самой "обучающей среде". *Осуществление* же воздействия происходит благодаря *участию* детей в "педагогических ситуациях" и базируется на ценности и природе этих ситуаций.

Эти ситуации призваны стимулировать желание учащихся непрерывно расти (совершенствоваться) и предоставлять средства для осуществления этого желания.

Желание (мотивацию) учиться обеспечивают ситуации, тесно связанные с настоящим, с окружением и средой ребенка, с действительностью, в которой индивиды должны жить и действовать. Основная идея обучения в дьюизме — идея постоянно реконструируемого и прирастающего опыта, приобретаемого самостоятельно в соответствующих "обучающих ситуациях", в ходе участия и активного действия в них.

Учение, по Дьюи, есть хотя и главный, но как бы "побочный продукт" деятельности ребенка, имеющей социальные цели и применяющей материал типичных социальных ситуаций. При этом школа как "обучающая среда" сама становится формой социальной жизни, обществом в миниатюре.

"Мышление начинается там, где есть проблемная ситуация". Эта формула Дж. Дьюи легла в основу проблемного обучения в XX в. Поскольку схему мышления, по Дьюи, составляет совокупность этапов: проблемная ситуация—анализ данных—выдвижение гипотезы—ее проверка, то и учебный процесс следует этой схеме. Но нельзя учителю слепо следовать этой или какой-либо иной схеме.

Если умы учеников вообще работают, то совершенно невозможно, чтобы они ждали, пока учитель добросовестно проведет их через ступени подготовки, изложения и сравнения, прежде чем они выработают действующую гипотезу или обобщение. Главное — помочь овладеть теми "фактами, которые составляют проблему" и, не навязывая внешней логической схемы уму, уже понимающему предмет, уму, который борется, чтобы его понять", дать свободу выдвигать и проверять гипотезы.

Снабжение учащихся "батареями" приемов приобретения знаний считалось лучшим средством подготовки поколений к трудовой жизни. Развитие мыслительных способностей, навыков решения задач также выдвигается как центральная цель обучения. Выше говорилось, что между обеими задачами существует тесная связь. Она состоит в том, что

приемы творческого учения, приращения знаний в ходе решения проблем в идеале должны становиться методами познания в широком смысле, то есть научными методами открытия, переосмысления или переоценки истины.

Признание принципа "открытия" (самостоятельного добывания знаний путем целеустремленного поиска ответа на поставленную учителем или самими школьниками проблему) важнейшим фактором эффективности образовательно-воспитательного процесса являлось альфой и омегой метода "решения задач" (или проблемного обучения).

В ходе обучения, считал Дьюи, осуществляется и воспитание: эти процессы нерасторжимы. В обучении–воспитании игра естественно переходит в работу, в труд по мере осознания результатов деятельности. Игра — абсолютно самоцельна. Труд — та же деятельность, но включающая в себя как важнейшую составную часть свои следствия, результаты и их изучение. Принужденность, скованность, рабский оттенок придается труду в тех случаях, когда самым главным — в психологическом опять же плане — становятся цели, а деятельность рассматривается лишь как средство их достижения. Труд, в котором сохраняется ценность игры (ее самоцельность), есть искусство.

Отсюда — огромная роль игровых методов и искусства в учебном процессе — в теории и на практике дьюистского воспитания.

Дьюи против развития отдельных, дифференцированных, изолированных способностей и свойств личности. Дьюи последователен в своем требовании органического развития личности в целом. Специальное развитие отдельных (этических, эстетических, физических и пр.) сторон личности он всегда и везде называет гибелью для воспитания.

В интересах целостного развития личности важно позаботиться о воспитании характера (как сути нравственного воспитания). Характер при этом понимается как система работающих сил индивида, как его деятельные проявления, а не намерения и (или) мотивы только. Инициативность, настойчивость, деятельность формируются только в действительных конфликтах жизни, равно как и постоянство, и трудолюбие (все это признаки сильного, т.е. желательного характера).

Проблема воспитания характера заключается в изучении имеющихся у ребенка особенностей его сил и в предоставлении условий, которые возбуждают и контролирует эти силы, организуя их в определенные постоянные способности к целеположенному действию.

Трудовое воспитание, освобожденное от узкоутилитарных целей, открывает возможности эстетического воспитания, ибо активная трудовая деятельность превращается при избавлении от практически-экономических задач в "лабораторию искусства". То же — об умственном воспитании.

Если не готовить поваров, швей, ткачих, плотников и т. д., то трудовая учебная деятельность формирует интеллект, ибо знакомит со свойствами мира вещей и мира природы — притом с фактическим процессом изготовления вещей и орудий, дающим понимание их социальной необходимости и полезности. А тут-то только и формируется творческое воображение, изобретательность, логическое мышление: из непосредственного "делания" вещей. Сюда пристегивается и дополнительная информированность: географические, экономические, политехничко-производственные, исторические сведения.

Лучший из способов воспитания — участие детей в общей, коллективной, справедливо устроенной детской жизни. Отсюда — идея самоуправления как средства воспитания. Организационно — это работы в мастерских, лабораториях, садах, полях, лесах, окружающих школу: вот обучающая, развивающая среда.

Руководя детской активностью, задавая ей работу в целеположенном направлении, взрослые прививают и культурные навыки и дисциплину. Труд воспитывает потому, что на пути от желания к его цели стоит напряжение при преодолении препятствий и сопротивлении материала. Но тут важно не просто возбуждать интерес ребенка, не потворствовать его интересам, а руководить тем, чтобы его действия управлялись знанием: ставить вопросы, ставить перед противоречиями, проблемами, критиковать его действия".

Ребенок воспитывается и образовывается, организуя свою жизнь. Если культура — не наружный лоск, не фанера из красного дерева, наклеенная поверх простого, то она будет заключаться в развитии гибкого воображения, в расширении объема знаний и скорости реакции в трудной ситуации; а это возможно, если жизнь человека сопряжена с жизнью природы и общества. Природа и общество должны жить в классной комнате.

При выполнении этого условия великими средствами воспитания становятся библиотека, рисование и музыка. Вредная, когда она заменяет опыт, книга превращается в бесценный источник воспитания, когда она истолковывает и расширяет собственный опыт ребят.

Общий метод воспитания — организация непосредственного опыта детей, когда известное поведение становится для них необходимостью. Магистральный путь воспитания — глубокое и разностороннее ознакомление ребенка с небольшим числом типичных жизненных ситуаций, помогающих справляться с проблемами, трудностями жизни. Простые житейские ситуации, в которых дети соприкасаются с положениями и фактами действительности будят в них духовный голод, жажду познания. Активное участие в общественной жизни производит общее освобождающее, раскрепощающее влияние на облик учащихся, воспитывает жизнерадостность и чувство уверенности в жизни. Воспитание, которое развивает способности участвовать в жизни общины нравственно. Оно формирует характер, который способен творчески преобразовывать жизнь. Сугубо нравственный характер носит в себе в этом случае интерес к пожизненному, учению, росту, совершенствованию.

В тесной связи с высокими духовными интересами ребенка стоит развитие внимания в ходе обучения. Внимание должно привлекаться к ознакомлению с типичными занятиями общества в целом: это шаг вперед от эгоистического интереса ребенка к самому себе. С этой точки зрения внимание следует привлекать к явлениям природы в связи с жизнью людей (сев, рост растений, географическая среда и пр.). При этом необходимо соединить воображение и опыт, не противопоставляя их. Развивать внимание и воображение — значит оживить обычное, общепонятное, близкое и, пользуясь воображением, строить и оценивать ситуации, которых раньше в опыте ребенка не было.

Самое важное — переход от произвольного внимания к волевому. Последнее достигает полноты своего существования только тогда, когда ребенок ставит перед собой результат (цель) в форме проблемы или вопросов, разрешение которых он стремится найти для самого себя.

Дьюи выступил против интеллектуализма в его понимании Аристотелем или Кантом, т.е. против подавления интеллектом эмоционально-мотивационной сферы личности, но важным направлением воспитания Дьюи считал научное мышление, интеллектуальность и выводы из них основой всех человеческих отношений, убеждений и деятельностей. Он стоял за истинно интеллектуальную жизнь как суть воспитания.

4.

Почему педагогика Дьюи называется прогрессивизмом

В фундаментальном своем труде "Демократия и образование" Дьюи называл свою систему "прогрессивным воспитанием". Почему? И что это значит?

Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо полностью углубиться в философско-педагогическую идею Джона Дьюи.

Педагогическое учение Дьюи во многом связано с идеями И. Канта и с прагматизмом У. Джеймса. Но Джон Дьюи примкнул к прагматизму далеко не с самого начала своей деятельности, а лишь в момент, когда уже получил известность своими опытами по реформе средней школы и господствовавшей в то время педагогики. Прагматизм — философия, которая, по Дьюи, обязана не созерцать и копировать реальность, а помогать людям в решении жизненных задач, их жизненного "дела" ("прагма" — греч. "дело", "действие". "Прагматический" у И. Канта — практический, а не теоретический).

Философия, по Дьюи, есть не просто метод познания и объяснения мира, а метод решения

практических проблем и практического изменения мира к лучшему (т. н. мелиоризм). Не философия — база педагогики, и не педагогика — база философии, а это одно и то же, ибо философия есть не что иное, как развернутое и подробное решение самой трудной и самой важной задачи человечества — практических проблем воспитания.

Философия–педагогика Дьюи опирается на ряд весьма своеобразных категорий, из которых, пожалуй, наиважнейшей следует считать категорию "опыта".

Природу опыта, считает Дьюи, можно понять только усвоив, что он включает в себя взаимосвязанные элементы — активный и пассивный. "Учиться из опыта" — значит устанавливать прямые и обратные связи между тем, что мы делаем с вещами и тем, что мы испытываем от вещей в ответ на наши действия. При таких условиях делание становится экспериментированием; а экспериментирование становится обучением — открытием связей между вещами".

Воспитание не есть что-то насильственно налагаемое на ребенка и юношу извне, но есть рост способностей, задатков с которыми рождается человеческое существо. Воспитание Дьюи понимает как рост опыта. Но что же такое "рост" (это тоже важная категория в его системе)?

Рост — это главное, господствующее призвание человека во все времена: умственный и нравственный рост. Поскольку рост есть свойство жизни, воспитание — то же, что и рост. Критерием ценности школьного воспитания является степень, о которой оно способно создать желание непрерывного роста и предоставить средства для того чтобы это желание стало реализуемым.

Дьюи придает этому положению настолько важное значение, что утверждает: "Если мы понимаем воспитание как рост, то мы принимаем демократическое общество, и наоборот".

Рост невозможен без "изменений". Фиксированные и всеохватывающие глобальные цели — неуместные мечтания, только изменения неизменны. И какие бы влияния ни вызывали изменения в других вещах, они сами неизбежно изменятся. Величайшей важности вещь — изучить природу изменения, так чтобы управлять ими в наших интересах. За изменениями нельзя пассивно следовать, но от них нельзя и отмахиваться. Ими нужно управлять.

С понятиями "изменения", "роста", "опыта": непрерывного, постоянного, прогрессирующего опыта тесно связано у Дьюи понятие "прогрессивности" и "прогрессивного воспитания".

Прогрессивное воспитание — это вовсе не воспитание, противоположное реакционному или традиционному. Прогрессивное значит: постепенное, каждый этап которого добавляет способы роста, прогресса, развития, совершенствование; это пожизненный процесс.

Главная идея дьюистского воспитания, таким образом, заключена в идее постоянного, прогрессирующего реконструирования, опыта. Эта идея противостоит идеям воспитания как подготовки к будущей жизни (к отдаленному будущему), как "развертывания спонтанных внутренних сил", как формирования извне и как воспроизведения прошлого.

Эта главная идея Дьюи согласуется с его учением о личности и ее социальной природе.

Человек вне социальных связей, по Дьюи, миф или чудовище. Индивидуальность не дается исходно, а формируется под воздействием ассоциированной жизни.

Наша интеллектуальность ограничена, во всяком случае, когда речь идет о ее содержании, общественной жизнью, коей она составляет часть. То же и с сознанием. Когда ребенок действует, жизнь его общины реагирует, отвечает, на его действия: одобрением, подбадриванием или же недовольством и упреками. Сознание — это осознание реакций общественной жизни на наши поступки. Сознание — это перенесенная внутри нас жизнь общества, которая становится нашим внутренним форумом и трибуналом.

Отсюда, — всякое поведение есть взаимодействие элементов человеческой природы и окружающей среды, как естественной, так и социальной. Стало быть, формирование личности, становление ее поведения есть результат действия, действия, активности растущего, развивающегося человека.

Джон Дьюи о содержании образования

Главный акцент в дидактической проблематике Дьюи делает на содержании образования.

В полном соответствии со своими методологическими установками прогрессивизма, Дж. Дьюи видел природу содержания образования в окружающей социальной действительности.

Содержание образования должно быть вмонтировано и материализовано в деятельности учащихся как растущих (а не будущих! — *Б.Б.*) членов общества. Начинать надо с деятельности, имеющей социальное содержание и применение и доходить до научного (теоретического) освещения материалов и законов, которое известно для данных видов деятельности.

Знание о природе вещей и о способе их изготовления — вот конкретное содержание образования, согласно Дьюи. Это знание присваивается в ходе деятельности учащихся, выполняемой не ради этих знаний, а ради самой деятельности (принцип самоцельности учебного процесса). Стало быть, и содержание образования усваивается как побочный продукт в ходе активного исследования "проблемной обучающей среды", организованной как последовательность педагогических ситуаций.

Подлинным содержанием образования Дьюи признавал лишь вынесенное и пережитое из конкретной ситуации, из специально организованного опыта, из "делания". Только то есть подлинное знание, что было организовано в наши стремления так, чтобы побудить нас адаптировать наши цели и желания к данной ситуации, в которой мы живем.

Из этой прагматистской установки Дьюи выводились далеко идущие педагогические следствия. Именно здесь, в этой прагматистской трактовке знания как жизненного опыта, заложено содержание и методика "проектов", всей "школы действия".

Мысли как мысли только — неполны. В лучшем случае они гипотетичны; они — предположение, индикаторы. Они — точки зрения и методы, для того предназначенные, чтобы иметь дело с ситуациями опыта. До тех пор, пока они не применялись в этих ситуациях, им недостает полноты и реального содержания. Только применение проверяет их, и только проверка подтверждает полноту знания и дает чувство его реальности.

В дьюистское понятие "содержания образования" входят все виды деятельности учащихся, а не только учебный материал, весь опыт детей. Содержанием образовательной деятельности учебных учреждений выступают, наряду с фактическими знаниями (информацией), также знания о способах деятельности и — обязательная предпосылка и условие эффективности этой деятельности — опыт их применения. Умения и навыки — интегральная составная часть образования, имеющая принципиальное педагогическое значение.

Именно в этом смысле приведенный тезис дьюизма аксиоматичен и универсален.

Содержанием образования выступает непосредственный опыт ребенка, приобретаемый и обогащающийся в ходе исследования "обучающей среды", "педагогических ситуаций". При этом ранее приобретенные знания составляют материал, к которому новые знания "ассимилируются" (надстраиваются, одновременно их перестраивая). Отсюда акцент на приобретаемый опыт, состоящий не из извне предложенного материала, а из взаимодействия природных действий с внешней ситуацией, которые постепенно модифицируют как сами эти действия, так и окружающую среду.

С позиций таким образом понимаемого "опыта" отвергалась как гербартианская теория "презентации" учебного материала ("объяснения", представления новых знаний учителем), так и взгляд на содержание образования как на продукт культуры, подлежащей усвоению. Гербарт не видел постоянного взаимодействия приобретенного опыта с новыми ситуациями и не учитывал постоянного изменения, перестройки опыта, а внешне задаваемая "культура" (продукты исторического творчества человечества) изолируются от связи с настоящим окружением, в котором ребенок живет и действует.

Культурное наследие человечества, не увязанное тесно с окружающей действительностью, не должно быть единственным содержанием образования, считал Дж. Дьюи. Но в той же степени опасно и игнорировать накопленную в прошлом культуру, сводя

учебный процесс только к ориентировке в окружении. Источником проблемных ситуаций, по Дьюи, должно быть настоящее, ибо оно близко ребенку и интересует его непосредственным образом, а материалом решаемых проблем и может и обязательно должно быть культурное наследие человечества.

Поскольку естественные науки вносят огромный вклад в достижение главной цели дьюистской дидактики: в овладение творческими мыслительными умениями, естественные науки — необходимая составная часть учебного плана.

Но делить учебные предметы на "интеллектуальные" и "эмоциональные", на "инструментальные" и "связанные лишь с ценностной личностной ориентацией" — опасно. Любой естественный учебный предмет должен обладать эстетической ценностью, любая гуманитарная дисциплина — развивать мышление.

Критерий педагогической ценности учебного предмета — его вклад в становление системы внутренней личностной ориентации, в приращение и совершенствование опыта.

А с этой точки зрения ни естественнонаучное, ни социальное образование не имеют преимуществ друг перед другом. Необходимо преодолеть их механическое разделение.

Дж. Дьюи протестовал против утилитарности учебы в школе. Нельзя разделить педагогические ценности на "культурные" и "полезные".

Связав вопрос о профессиональном и узкопрофессиональном (утилитарном) образовании с социальными, Дьюи приходит к выводу, что движение за профессиональное образование оставляет общую культуру немногим, кто якобы способен ею наслаждаться, и дает массам профессиональное образование для специальных целей, достижимых под управлением экспертов. Эта схема воспроизводит старое социальное разделение с его дуализмом умственного и физического труда. Но это означает сохранение старых традиций при условиях, когда уже не оправдывается их право на существование. Ибо промышленное развитие достигло такой степени, что стало целиком зависеть от науки и оказывает столь сильное влияние на все формы социального взаимодействия, что открывается возможность с помощью правильного педагогического применения этого взаимодействия модифицировать нежелательные социальные последствия влияния современного промышленного и торгового устройства.

Не только для тех, у кого сейчас экономическое положение неважное, но и для привилегированных полезно соединение трудового и интеллектуального воспитания, чтобы создать такое предрасположение ума и характера, которое может раскрыть общекультурные элементы в полезной деятельности и увеличить чувство социальной ответственности.

Дьюи призывает к общему (liberal) образованию для всех, неразрывно сопряженному с трудовым воспитанием. Вселенная, по Дьюи, может быть приспособлена к интересам человека, но чрезмерное увлечение "пользой" может сделать человека рабом своих собственных интересов.

Только творчество, самостоятельное созидание гарантируют и утверждают настоящее знание — главный "принцип" Дьюи.

* * *

Во многом совпадая с европейским реформаторством, дьюизм в педагогике все же был весьма оригинальной разновидностью реформаторства. Идя в основном в русле идей "нового воспитания", Дьюи стоял особняком в этом течении. Он был руссоистом, но расходился с Руссо именно в основоположениях. Заимствовав свою главную аксиому об индивидуальном разуме и сознании в целом как функции от коллективного разума, от социальной жизни из психологии Гегеля, Дьюи активно выступал против гегельянского формального образования (равно как и против идущей от Локка традиции формальной дисциплины). Соглашаясь с Джеймсом, что оперативные активные силы учащихся (вопреки игнорировавшему их Гербарту) суть движущие силы их познания, Дьюи резко отходил от джеймсианской теории интереса. Выступая учеником Холла, он боролся с крайностями теории рекапитуляции как в формулировке ее своим учителем, так и в интерпретации Циллера. Разделяя с

бихевиористами позитивистскую по сути гносеологию, Дьюи одновременно резко критиковал бихевиоризм, равно как и гормическую психологию Мак-Дугалла.

Отдав дань биогенетику, он заклеил теорию неизменности человеческой природы как "самую угнетающую и пессимистическую из всех возможных учений" за то, что "она означает, что человек предсужден с момента рождения быть тем, кем он родился". От природы человеку не даны высшие совершенства, как не дано и их отсутствие; они воспитуемы, созидаемы благодаря практикованию в ходе самостоятельной деятельности.

Дьюи наследовал Эмерсону, но не был радикалистом.

Дьюи самобытен. Его концепция нацелена на совершенствование социального устройства посредством воспитания гибкой, творческой, кооперативной и лояльной личности.

Creative Intelligence. N. Y., 1917.

Democracy and Education. N.-Y., 1916.

Educational Essays. L., 1910.

Ethical Principles, Underlying Education. Chic., 1897.

Experience and Education. N.-Y., 1938.

German Philosophy and Politics. N. Y., 1915.

Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World. N.-Y., 1929.

Intelligence in the Modern World. N.-Y., 1939.

Moral Principles in Education. Boston, 1909.

My Educational Creed. Chicago, 1896.

Philosophy of Education. In: A Cyclopedia of Education. Ed. by P. Monro. Vol. IV, pp. 697—703.

Progressive Education and the Science of Education. Wash., 1928.

Reconstruction in Philosophy. Boston, 1970.

The Educational Situations. Chic., 1906.

The Psychology of Infant Language. Chic. 1894.

The Psychology of Number. Chic., 1896.

The Searches of a Science of Education. N.-Y., 1929.

Введение в философию воспитания. СПб., 1917.

Интерес и усилие в обучении (1913), рус. пер. // Новые пути зарубежной педагогики. Сб. ст. и пер. М., 1927

Как мы думаем, рус. пер. Психология и педагогика мышления. М., 1919.

Психология и педагогика мышления. М., 1919.

Школа и общество (1899), рус. пер. М., 1907, М., 1924.

Школа и ребенок. М., 1923.

Школы будущего (1912), рус. пер. Берлин, 1922.

(Продолжение следует)
