

Р.В. Базалий

**ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**



**Ростов-на-Дону
2019**

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Р.В. Базакий

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Учебное пособие

Ростов-на-Дону
ДГТУ
2019

УДК 37:013.73(075.8)

Б17

Рецензент

доктор педагогических наук, профессор *Т.И. Власова*

Базалий, Раиса Викторовна.

Б17 Философия и история образования. Зарубежный опыт : учеб. пособие / Р.В. Базалий ; Донской гос. тех. ун-т. – Ростов-на-Дону : ДГТУ, 2019. – 308 с.

ISBN 978-5-7890-1660-2

Представлены материалы о жизни, педагогической и общественной деятельности выдающихся зарубежных педагогов. Раскрыты важнейшие качества педагога и воспитателя любой эпохи, проанализированы мысли и стремления самоотверженных представителей зарубежного просвещения. В методическом инструментарии практических занятий показана ценность отношений между взрослым и ребенком. Содержание практических занятий дано в форме исследовательской работы с цитированием источников.

Особенностью учебного пособия является его направленность на развитие общекультурных и общепрофессиональных компетенций обучающихся в контексте модернизированных ФГОС ВО.

Предназначено обучающимся педагогических специальностей, научным сотрудникам, преподавателям и специалистам сферы образования. Может быть полезно при изучении учебных дисциплин «Философия», «Педагогика», а также всем, кто интересуется актуальными проблемами образования.

УДК 37:013.73(075.8)

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Донского государственного технического университета

© Базалий Р.В., 2019

© Донской государственный

технический университет, 2019

ISBN 978-5-7890-1660-2

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	5
1. Философия образования в истории и современности	7
1.1. Философия как наука, любовь к мудрости и феномен человеческой жизни.....	7
1.2. Философия образования – методология развития педагогической науки и ориентир для практики образования в ракурсе истории и современности.....	9
2. История педагогики и образования как область научного знания	25
2.1. История педагогики как наука. Основные функции истории педагогики. Предмет истории педагогики.....	25
2.2. Общие представления о феноменах воспитания, образования и педагогической мысли в истории мировой культуры.....	32
3. Образование и педагогическая мысль в Древнем мире.....	37
3.1. Школа и педагогическая мысль в Древнем мире.....	37
3.2. Воспитание и школа в странах Древнего Востока.....	47
4. Педагогическая мысль Китая и Древней Греции.....	80
4.1. Школьное дело и зарождение педагогической мысли в Древнем и Средневековом Китае.....	80
4.2. Воспитание и школа в рабовладельческих государствах Древней Греции (Спарта, Афины)	89
5. Образование и педагогическая мысль в эпоху раннего Средневековья.....	136
5.1. Содержание образования в цеховых, церковных и гильдейских школах; первые университеты.....	136
6. Школа и педагогическая мысль в эпоху Возрождения.....	170
6.1. Подъем педагогической мысли в эпоху Возрождения.....	170
6.2. Педагоги-просветители: Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», Томас Мор «Утопия», Томмазо Кампанелла «Город Солнца», Эразм Роттердамский «Похвала глупости», Витторино да Фельтре «Дом радости»	172
7. Общедидактические принципы обучения в XVII – первой половине XVIII в.	177
7.1. Состояние школьного дела в начале Нового времени.....	177
7.2. Педагогические идеи В. Ратке	179
7.3. Педагогическая деятельность и теория Яна Амоса Коменского.....	182

8. Образование и педагогическая мысль в эпоху Просвещения....	205
8.1. Школьное образование в Англии XVII – XVIII вв.	205
8.2. Педагогические идеи Джона Локка. Эмпирико-сенсуалистическая концепция воспитания и образования Джона Локка.....	208
8.3. Педагогическая мысль во Франции XVIII в. Жан-Жак Руссо о воспитании и образовании.....	215
9. Немецкая классическая педагогика и ее влияние на развитие отечественного образования.....	228
9.1. Школа и педагогическая мысль в странах Западной Европы в XIX в. (до 90-х гг.)	228
9.2. И.Г. Песталоцци – основоположник идеи развивающего обучения. Педагогическая теория И.Г. Песталоцци.....	233
9.3. Педагогическая теория И.Ф. Гербарта.....	242
9.4. Педагогические идеи и практическая деятельность Ф.А.В. Дистервега.....	260
10. Реформаторская педагогика.....	275
10.1. Движение за реформу школьного дела в конце XIX в. Критика школьного образования.....	275
10.2. Основные представители реформаторской педагогики....	277
10.3. Зарубежная школа и педагогика в конце XIX – начале XX в. Педагогика «гражданского воспитания» и «трудовой школы» Георга Кершенштейнера.....	280
11. Основатель позитивистской педагогики Джон Дьюи и его последователи.....	282
11.1. Идеи Джона Дьюи о практической направленности воспитания. Историческое значение и особенности педагогики прагматизма.....	282
11.2. Педагогика действия Вильгельма Августа Лая. Экспериментальная педагогика Эрнеста Меймана, Эдуарда Ли Торндайка.....	287
11.3. Опыт организации школ на основе идей реформаторской педагогики.....	292
Заключение.....	304
Рекомендуемая литература.....	305

ПРЕДИСЛОВИЕ

В учебном пособии «Философия и история образования» основное внимание уделено особенностям развития педагогического процесса в контексте истории мировой педагогической культуры, во взаимосвязи с философскими, идеологическими и социологическими тенденциями разных эпох.

В содержании каждого раздела излагаются идеи основоположников зарубежной педагогической мысли, взгляды которых на роль просвещения и образования определили путь развития европейской культуры. Представлены практические занятия по темам курса «Философия и истории образования», показаны разнообразие характеров и самоотверженность педагогов прошлых лет, воспроизведены мысли и стремления выдающихся зарубежных ученых-педагогов.

Актуальность материала учебного пособия обусловлена тем, что в современных условиях жизни, характеризующихся изменчивостью и глобализацией, увеличивается социально-экономическая напряженность, связанная с потерей многими людьми осознания своего места и своих ценностей в жизненной ситуации. Современное образовательное пространство убеждает, что прогресс знания при недостатке культуры, нравственного развития порождает множество проблем, грозящих самому существованию человечества. Необходима работа по расширению кругозора, информированности обучающихся о межкультурном взаимодействии, созданию благоприятной культурно-информационной среды, наполненной живыми положительными образами историко-культурного наследия, через приобщение к выдающимся национальным произведениям искусства, литературы, памятникам культуры, духовно-нравственным ценностям.

Учебное пособие направлено на развитие общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся, в том числе: способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции; способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; готовность моделировать стратегию и технологию общения для решения конкретных профессионально-педагогических задач; готовность к использованию концепций и моделей образовательных систем в мировой и отечественной педагогической практике в соответствии с ФГОС ВО направлений:

44.03.01 Педагогическое образование; 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

Представленный материал способствует формированию навыков ориентации в историко-педагогическом пространстве разных веков, может быть полезным всем интересующимся историей мировой педагогической литературы.

Цель освоения учебной дисциплины «Философия и история образования» – развитие у будущих бакалавров профессионального обучения общекультурных и профессиональных компетенций на основе изучения историко-педагогического процесса развития образования и педагогической мысли.

Задачи освоения дисциплины:

- освоение путей становления образовательных систем в разные эпохи и интеграционных процессов в педагогической теории и практике;
- умение интерпретировать социальную природу образования, его общечеловеческий и конкретно-исторический характер;
- осознание философских аспектов целеполагания в образовании.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

знать:

- 1) базовые концепции культуры и ее влияние на развитие образования с древнейших времен;
- 2) основные классификации ценностей и особенности их возрастной модификации;
- 3) сущность педагогической культуры общества как историко-воспитательный феномена;

уметь:

- 1) ориентироваться в информационных потоках относительно культурных процессов, связанных с профессиональным образованием;
- 2) определять систему ценностей обучающихся в контексте мировой и отечественной культуры;

владеть:

- 1) умственными операциями, направленными на анализ и синтез различных концепций культуры в ракурсе философии и истории образования;
- 2) методиками обработки информации, связанной с системой профессионально-педагогических ценностей;
- 3) технологиями разработки моделей педагогической культуры на основе историко-логического анализа.

1. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОСТИ

1.1. Философия как наука, любовь к мудрости и феномен человеческой жизни

Выявление сущности философии как части духовной культуры общества необходимо начать с этимологии слова. Как известно, слово «философия» происходит от двух греческих слов: «фило» – любовь, «софия» – мудрость. Таким образом, оно означает «любомудрие», «любовь к мудрости».

Что такое философия? Наука ли философия?

На эту проблему существует две точки зрения:

1. Философия – это наука. К. Маркс: «Философия – наука о наиболее общих законах развития мира, т. е. природы, общества и человека». И эта философия, действительно, представляла себя как науку, она претендовала на окончательное и строгое научное объяснение всего, что мире существует и происходит. Этой позиции придерживаются и некоторые современные философы; с их точки зрения философия – это система доказательств, она занимается познанием мира.

2. Философия – не наука, так как предметом философии не может быть мир, философия – способ самопознания человека; не мир, а отношение к нему – предмет философии, и, следовательно, это не наука.

Этот спор существовал со времен античности. Первую точку зрения развивала милетская школа (Демокрит, Платон, Аристотель), затем Бэкон, Дидро, Гельвеций, Гегель, Маркс и др. Вторую точку зрения развивала сократовская школа (Сократ, стоики), Кьеркегор, Шопенгауэр, Ницше, экзистенциалисты, Н.А. Бердяев (см. «Философия творчества»). Кто же прав? Правы и те, и другие.

Чем отличается философия от науки?

1. Философия – самопознание, рефлексия (а рефлексия – это и есть самопознание; сознание, направленное на самого себя). А так как мир человека – это и есть мир культуры, то философию можно определить как рефлексии культуры на самую себя или как облеченную в теоретическую форму рефлексии культуры. (К. Маркс: «Философия – живая душа культуры».)

2. Философия может опираться на данные науки, обобщать и в той или иной мере использовать их, поэтому важным элементом философии является знание. Но в ней есть всегда то, что не может быть включено в науку. Она исследует отношение человека к миру, выраженное в ценностях; изучает знание человека о мире, включенное в систему личностных смыслов. А этот личностный смысл всегда неповторим, уникален.

3. Философия близка искусству (см. Н.А. Бердяев).

Общее в них:

1. Личностный характер восприятия мира (чего нет в науке).

2. Характер преемственности (каждое произведение уникально, нет более истинных или более ложных; в науке одно знание исключает другое или включает в себя).

3. Критическое отношение к миру. Искусство достигает вершин, когда возмущается миром, а не восхищается им.

Различие – в способах освоения действительности: философия – понятийно-категориальный способ освоения мира; искусство – образный.

Философия близка религии.

Общее в них:

1. Характер проблематики (мировоззренческий, смысложизненный).

2. Включает в себя не только знание, но и веру.

3. Истина науки познается рассудком – через рациональное, логическое мышление. Истина философии познается разумом, который включает в себя рациональное и иррациональное, логическое и иррациональное, общее и индивидуальное. Философия стремится познать истину в ее человеческом, культурном измерении. В ней представлено два измерения:

а) логическое, рассудочное, рациональное, требующее доказательства и четкого соотнесения слова и дела;

б) духовно-нравственное, собственно-человеческое.

4. Философское знание не имеет прикладного характера, цели философии нельзя свести к служебным целям. Философия формирует тип сознания, мировоззрения; ее проблемы носят общечеловеческий, вечный характер. Философия всегда была жизнеучением, духовной руководящей силой.

Философия стремится подняться над природной зависимостью, размышлять о смысле бытия.

Полифункциональный характер философии проявляется в многообразии связей философии с жизнью, наукой, социальной практикой.

По отношению к науке она выполняет методологическую функцию как теория и метод познания (теория – сумма и система знаний о предмете; метод – способ их применения для получения новых).

По отношению к искусству, морали философия выполняет аксиологическую функцию и культурно-воспитательную. По отношению к социальной практике – ориентировочную.

1.2. Философия образования – методология развития педагогической науки и ориентир для практики образования в ракурсе истории и современности

Материал из Википедии – свободной энциклопедии.

«Философия образования» (англ.: *philosophy of education*) – область философского знания, имеющего своим предметом образование. Ведет отсчет своей истории в качестве отдельной дисциплины с начала XX в. Родоначальником философии образования в мире считается англо-американский философ Джон Дьюи (1859 – 1952).

В англоязычных странах философия образования в настоящее время – это область с устоявшимся дисциплинарным статусом, представленная в университетах отдельными кафедрами, прежде всего, на факультетах философии и в ряде случаев в Colleges of education («факультетах образования»). Философия с самого начала своего возникновения стремилась не только осмыслить существующие системы образования, но и сформулировать новые ценности и идеалы образования. В этой связи необходимо вспомнить имена Платона, Аристотеля, Ж.Ж. Руссо, которым человечество обязано осознанием культурно-исторической ценности образования. Немецкая философия XIX в. в лице И. Канта, Ф. Шлейермахера, Гегеля, Гумбольдта выдвинула идею гуманистического образования личности, предложила пути реформирования системы школьного и университетского образования. В XX в. крупнейшие философы не только размышляли о проблемах образования, но и пытались создать проекты новых образовательных институтов.

Однако, хотя проблемы образования всегда занимали важное место в философских концепциях, выделение философии образования в качестве особого исследовательского направления началось лишь в XX в. — в начале 40-х гг. в Колумбийском университете (США) создается общество, целью которого было исследование философских проблем образования, создание учебных программ по философии образования в колледжах и университетах, кадров по этой специальности; философская экспертиза образовательных программ. Философия образования занимает сейчас важное место в преподавании философии во всех западноевропейских странах.

В России издавна существовали значительные философские традиции в анализе проблем образования, однако до последнего времени философия образования не была ни особой исследовательской областью, ни специальностью. В наши дни положение дел стало меняться. Создан Проблемный научный совет при Президиуме РАО, начал работать семинар по философии образования в Институте педагогических инноваций РАО, выпущены первые монографии и учебные пособия.

Однако среди представителей различных философских направлений до сих пор нет единой точки зрения на содержание и задачи философии образования.

Караковский В.А., директор школы № 825 г. Москвы, определяет философию образования как ветвь современной философии.

Краевский Г.Н., акад. РАО, определяет философию образования как эклектическую область приложения определенных философских знаний, проблем и категорий к педагогической действительности (педагогическая философия, прикладная философия).

Философия образования, исходя из вышеприведенных рассуждений, можно определить как философскую рефлексию на проблемы образования.

С чем связан всплеск философской проблематики в образовании? Прежде всего, с тенденциями развития современного образования в стране и мире. Какие это тенденции?

1. Мировая тенденция к смене основной парадигмы образования; кризис классической модели и системы образования, разработка педаго-

гических фундаментальных идей в философии и социологии образования, в гуманитарной науке; создание экспериментальных и альтернативных школ.

2. Движение отечественной школы и образования в направлении интеграции в мировую культуру: демократизация школы, создание системы непрерывного образования, гуманизация, гуманитаризация, компьютеризация образования, свободный выбор программ обучения и образования, создание на основе самостоятельности школ и вузов школьного сообщества;

3. Идеино-мировоззренческий и ценностный вакуум в системе образования, возникший в связи с распадом тоталитарно-идеологического управления этой системой и связанная с этим явлением неясность, неопределенность целей обучения и воспитания.

Эти тенденции развития современного образования и определяют основные задачи философии образования:

1. Осмысление кризиса образования, кризиса его традиционных форм, истощенности основной педагогической парадигмы; осмысление путей и способов разрешения данного кризиса.

Философия образования обсуждает предельные основания образования и педагогики:

- место и смысл образования в культуре,
- понимание человека и идеала образованности,
- смысл и особенности педагогической деятельности.

2. Осмысление нового и альтернативного педагогического опыта, обсуждение образов новой школы; обоснование государственной и региональной политики в области образования, формулирование целей образования, концептуальное проектирование образовательных систем, прогнозирование образования (поисковое и нормативное).

3. Выявление исходных культурных ценностей и основополагающих мировоззренческих установок образования и воспитания, соответствующих тем требованиям, которые объективно выдвигаются перед личностью в условиях современного общества.

Таким образом, стимулами развития философии образования являются конкретные проблемы педагогики и психологии, программные и проектные разработки в системе образования.

Философско-антропологические основания образовательного процесса.

Философская антропология – теоретическая и мировоззренческая основа становления философии образования.

Антропология (антропос – человек, логос – учение, наука (греч.)) – «наука о человеке». Философское знание неоднородно, оно включает в себя логику, гносеологию, этику, эстетику, историю философии, философскую антропологию.

Философская антропология – философская концепция, которая охватывает реальное человеческое существование во всей его полноте, определяет место и отношение человека к окружающему миру.

«Суть антропологического подхода сводится к попытке определить основы и сферы собственно человеческого бытия» (Григорьян). Таким образом, антропологический подход выходит на постижение мира, бытия через постижение человека.

Основные проблемы философской антропологии: проблемы человеческой индивидуальности, творческих возможностей человека, проблемы человеческого существования, смысла жизни, идеалов, смерти и бессмертия, свободы и необходимости. Основным принцип философской антропологии: «Человек – мера всех вещей».

Внешний мир тоже изучается, но с точки зрения того, в чем значение этого мира для человека. Для чего существует мир и для чего мы? В чем смысл бытия мира и человека? П.С. Гуревич говорит о 3 основных значениях понятия «философская антропология» в современной гуманитаристике:

1. Философская антропология как самостоятельная сфера философского знания, в отличие от логики, гносеологии, этики, истории философии и пр. Сторонником этой установки был Кант, который считал, что основными вопросами философии должны быть следующие: «Что я могу знать? Как я должен поступать? На что я могу надеяться? Что такое человек?» Развивается с XVIII в., но истоки относятся к античности.

2. Философская антропология как философское направление, представленное М. Шелером, А. Геленом, Х. Плесснером, которое рассматривает проблему человека как природного существа. Существует с 20-х гг. XX в.

3. Философская антропология как «особый метод мышления, принципиально не подпадающий под разряд ни формальной, ни диалектической логики. Человек в конкретной ситуации – исторической, социальной, экзистенциальной, психологической – таков исходный пункт нового антропологического философствования». Именно в этом значении оно чаще всего используется в современной литературе.

Крупнейшие представители философской антропологии на Западе:

– Людвиг Фейербах, который рассматривал сущность человека как природную сущность;

– Фридрих Ницше, который впервые в своем творчестве выразил идею деградации человека, упадка культуры. Боль за современного человека порождает в его творчестве идею Сверхчеловека; М. Шелер, Риккерт, Дильтей, Виндельбанд – основоположники аксиологической концепции культуры.

Современные философско-антропологические направления: фрейдизм и неофрейдизм, экзистенциализм, персонализм, социобиология и социальный этологизм. Эрих Фромм – крупнейший представитель неофрейдизма. Основные работы – «Психоанализ и этика», «Здоровое общество». В своих работах он предпринимает попытку объяснить природу человека. Человек – самое беспомощное из всех животных. Животное живет в полной гармонии с природой, оно изменяет себя, адаптируясь к природе, благодаря своим биологическим инстинктам. У человека сфера инстинктов недоразвита, поэтому он вынужден изменять мир вокруг себя, а не самого себя.

Причина человеческого несовершенства – разум, который дан человеку вместо инстинкта. Разум – и благо, и проклятие человека. Проклятие потому, что человек вынужден давать отчет самому себе о смысле своего существования, должен постоянно искать новые пути преодоления противоречий между природой и разумом.

Разум порождает экзистенциальные дихотомии – противоречия, укорененные в самом существовании человека и которые он не в силах устранить.

Какие это дихотомии?

1. Дихотомия между жизнью и смертью. Животное не осознает неизбежности смерти; человек знает, что он должен умереть, и это сознание

оказывает огромное влияние на всю человеческую жизнь. С одной стороны, разум заставляет его действовать, с другой – говорит, что все, что он делает, напрасно, что все его усилия перечеркнет смерть.

2. Дихотомия заключается в том, что каждый человек является потенциальным носителем всех человеческих способностей и возможностей, но краткость жизни не дает ему реализовать даже части этих способностей и возможностей. Это противоречие между тем, что человек мог бы реализовать, и тем, что он на самом деле реализует;

3. Противоречие между потребностью сохранить связь с природой и людьми, с одной стороны, и потребностью сохранить свою независимость, свободу, уникальность, с другой.

Экзистенциальные дихотомии, попытки преодолеть ограниченность и изолированность своего существования порождают, по мнению Э. Фромма, экзистенциальные потребности человека:

- потребность в единении с другими живыми существами, с людьми, в приобщенности к ним;
- потребность в укорененности и братстве;
- потребность в преодолении и созидательности, творчестве (в противовес разрушительности);
- потребность в чувстве тождественности, в индивидуальности, развитии (в противовес стандартному конформизму);
- потребность в системе ориентации и поклонении (которая реализуется в наличии высших целей, ценностей и идеалов общества, а также в религии).

Здоровое общество – то, которое способствует реализации этих потребностей. Современное западное общество – больное общество, так как в нем происходит фрустрация экзистенциальных потребностей человека.

Другое направление современной философской антропологии – экзистенциализм, который имеет 2 разновидности: религиозный (Бердяев, Марсель, Шестов, Ясперс), атеистический (Хайдеггер, Камю, Сартр).

Первое упоминание об экзистенциализме относится к 20-м гг. XX в.

Но уже в 50-е годы это учение стало одним из ведущих в философии, а его крупнейшие представители отнесены к классикам философской мысли XX в.

Экзистенциализм был назван «философией кризиса», так как в нем нашел выражение протест против личной капитуляции человека перед лицом глобального кризиса. Данное философское направление по-новому осмыслило задачи философии, которая, с их точки зрения, должна, прежде всего, помочь современному человеку, помещенному в трагическую, абсурдную ситуацию.

Философская антропология – та теоретическая и мировоззренческая основа, на которой развивалась педагогическая антропология. Основные представители: К.Д. Ушинский, Л.С. Выгодский, П.П. Блонский, М. Бубер и др. Основные проблемы: индивидуальное развитие личности, взаимодействие личности и общества, социализация, амбивалентность личности, проблема ценностей, творчества, счастья, свободы, идеалов, смысла жизни и пр.

Образование, с позиций педагогической антропологии, – это саморазвитие личности в культуре в процессе ее свободного и ответственного взаимодействия с педагогом системы образования и культурой при их помощи и посредничестве. Цели образования – содействие и помощь человеку в овладении способами культурного самоопределения, самореализации и самореабилитации, в понимании самого себя. Содержанием образования должны стать не просто передача знаний, умений и навыков, а уравновешенное развитие физической, умственной, волевой, моральной, ценностной и др. сфер.

Задание 1.

Каково принципиальное отличие данных определений, сформулированных в рамках педагогической антропологии, от тех определений, которые даются в традиционной педагогике?

Антропологический подход исходит из принципа целостности человека. Человек – это не только разум, но и тело, душа, дух. Поэтому знания – только один из элементов этой сложной и многогранной структуры, причем не самый существенный. В нее включаются ценностные ориентации личности, ее нравственно-волевые черты, эмоциональные и физические характеристики. «Личностные достижения» – достижения во всех сферах структуры личности. Это:

- умение применять знания на практике;
- умение принимать решения и нести за них ответственность;

- умение противостоять обстоятельствам и находить выход в сложных ситуациях;
- способность выстраивать свою жизненную стратегию и следовать ей;
- способность отстаивать свои убеждения;
- способность контактировать с другими людьми и др.

«Знаниевая» модель образования, которая переживает свой кризис, – проявление тенденции, зародившейся в эпоху Просвещения с ее культом разума и знаний: знание определялось как социальная сила, способная преобразовать мир; невежество – как источник всех бед. Устранив невежество, можно построить идеальное общество. Современная эпоха убеждает, что прогресс знания при недостатке культуры, нравственного развития порождает множество проблем, грозящих самому существованию человечества.

С точки зрения философов, осмысливающих проблемы современного образования, кризис образования порожден, прежде всего, ориентацией на знание, так как содержание школьных дисциплин на 20–30 лет отстает от содержания науки. Следовательно, если ставить целью формирование знаний, умений и навыков, то кризис непреодолим.

«Знаниевая» модель оказывается неэффективной с точки зрения специфики современной культуры. Современная культура – это, прежде всего, массовая культура, которая создается средствами массовой информации. Она «мозаична», фрагментарна, не формирует универсального, объемного образа мира. Поэтому задачи образования сегодня, когда оно теряет статус единственного источника информации, – научить ребенка ориентироваться в этом разноречивом потоке информации, вырабатывать критическое отношение к ней, формировать объемный, целостный образ мира, препятствовать процессам стандартизации, унификации личности, порождаемым массовой культурой, а следовательно, развитие индивидуальности личности.

«Знаниевая» модель неэффективна с точки зрения развития самой личности. Результатом образования должны быть не знания (которые рассматриваются как средство), а личностные характеристики (результат переработки знаний), т. е. культура (суждений, убеждений, речи, поведения, нравственная, политическая, эстетическая и т. д. культура). Таким образом, конечным результатом образования должно стать не просто знание, а прежде всего, культура личности.

Предмет и специфика области философии образования

Дж. Дьюи обосновал существование и предмет философии образования как детерминированный природой самой философии. Эту же позицию разделял и второй из основоположников англо-американской традиции философии образования А. Уайтхед. Ф. Смит в 60-х годах XX в. подверг анализу отношение философии и образования в истории становления области философии образования, различая позиции «философии и образования», «философии в образовании», «философии для образования» и «философии образования» и предложил понимать философию образования как область системных исследований. Г. Брауди подчеркнул необходимость для сферы философии образования логической организации.

Вплоть до настоящего времени обсуждается специфика предмета и границы области философии образования. Так, один из ведущих философов образования Великобритании У. Карр описал историю возникновения данной суб-области в рамках академической философии как следствие начавшегося в XX в. выделения дополнительных предметных сфер, наряду с философией сознания, философией языка, философией деятельности, и как пример сочетания чистой и прикладной философии.

Современные философы образования подчеркивают значимость философии образования для педагогов, определяя ее специфику в этом плане как

- то, что должно разрешать сомнения педагогов в ценности образовательных усилий;
- что определяет для педагогов место происходящего процесса «в фундаментальном порядке вещей», причем в гармоничном соотношении с этим порядком;
- то, что в итоге приводит педагогов к пониманию высшей цели собственной образовательной работы.

Философия образования – это философски дисциплинированные методы мышления, корпус доказанных техник анализа, аргументации и теоретического построения – для решения проблем образования.

Философия образования в мире

В XX в. в сфере философии образования возникли разные направления, связанные с основными философскими течениями.

Аналитическая философия образования развивалась с начала 60-х гг. в США, Англии, Австралии И. Шеффлером, Р.С. Питерсом, Е. Макмилланом, Д. Солтисом и пр.

Критико-рационалистическая философия образования, отражающая идеи К. Поппера, разрабатывалась с начала 60-х гг. В. Брецинкой, Г. Здарцилом, Ф. Кубэ, Р. Лохнером и др.

Культурологический подход в философии образования был представлен К. Кершенштейнером, а также Э. Шпрангером.

Экзистенциально-диалогическая философия образования опиралась на идеи и работы М. Бубера.

Гуманистическое направление философии образования воплощало идеи педагогики К. Роджерса.

Педагогическая антропология в лице И. Дерболава, О.Ф. Больнова, Г. Рота, М.И. Лангевельда, П. Керна, Г.-Х. Виттига, Е. Майнберга опиралась на философскую антропологию (М. Шелер, Г. Плесснер, А. Портман, Э. Кассирер и др.)

Критико-эмансипаторская философия образования имела в качестве своих основателей К. Молленхауера, В. Бланкерца, В. Лемперта, В. Клафки, отделившихся в конце 60-х гг. от направления педагогической антропологии. Эти философы ориентировались на франкфуртскую философию неомарксизма М. Хоркхаймера, Т. Адорно, Ф. Маркузе, Ю. Хабермаса и утверждали неправомерность отрыва образования от политики, считая необходимым вовлекать образование в политические движения за эмансипацию личности и межличностных отношений от господства отчужденных структур и идеологий.

Постмодернистская философия образования была представлена Д. Ленценом, В. Фишером, К. Вюнше, Г. Гизеке в Германии, С. Ароновитцем, У. Доллом в США. Постмодернисты боролись за «демократичность», за плюрализм самоценных практик, за «депрофессионализацию» философии, против «диктата» теорий и систем в образовательной сфере (смыкаясь в этом плане с «антипедагогикой» И. Иллича и П. Фрейре).

Философия образования в России

В России параллельно с подобными процессами на Западе область философии образования (не отождествленная еще таким образом) начала складываться с конца XIX в., прежде всего, благодаря педагогическим работам К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева, позднее В.В. Розанова.

Еще Л.Н. Толстой обосновывал то, что должно было пониматься как философия образования, в духе своей нравственной философии, но совершенно сходным с Дж. Дьюи образом.

К.Д. Ушинский также связывал специфику разрабатываемой им области педагогической антропологии с философией в параметре определения цели, необходимой для образования как деятельности.

В.В. Розанов предложил, наконец, саму формулировку и определение области философии образования.

Первой работой собственно по философии образования, осознаваемой как таковой («педагогика как прикладная философия»), было философское исследование С.И. Гессена, опубликованное в 1922 г.

В СССР производились педагогические исследования, носившие философско-образовательный характер, согласованные с парадигмой марксистско-ленинской философии. Из них во 2-й половине XX в. выделяются «педагогические исследования» Г.П. Щедровицкого.

Утверждение философии образования как самостоятельной научной области в России началось с 1990-х гг. О том, что статус философии образования начал определяться, свидетельствовало появление ряда сборников, учебных курсов, учебных пособий, монографий, наиболее яркие примеры которых – это «Философия образования для XXI века» Б. С. Гершунского (1998), «Введение в философию образования» Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой (2000), «Образы образования. Западная философия образования XX века» А.П. Огурцова, В.В. Платонова (2004). В последние годы в России публикуется специализированное регулярное издание по философии образования.

Вместе с тем, философия образования в России находится в процессе формирования, с трудом определяя свои границы и специфику в контексте мощно институционализированной в советский период и встроеной в российский социум и культуру педагогики. В русле такого трудного процесса формирования возникают попытки организации философско-образовательных дискуссий для нахождения ответов со стороны философского дискурса относительно проблем образования в целом и, особенно, проблем современного образования, в его связи с цивилизационными преобразованиями.

Философская культура педагога как составная часть его профессиональной компетентности

Философская культура педагога – стержень общей культуры и важнейшая составная часть его профессиональной компетентности, так как она развивает способность к профессиональной рефлексии, рефлексии своей профессиональной деятельности, без которой невозможна успешная деятельность вообще.

Что понимать под философской культурой педагога?

1. Понимание сущности философского знания, философии как рефлексии культуры, облеченной в теоретическую форму. Философия не снабжает практическими рецептами организации образования, роль ее – не в решении, а в постановке проблем. Она учит размышлять, мыслить, сомневаться, утверждать свои ценности и истины.

2. Знание основ истории философии как истории развития человеческого мышления. Гегель писал: «Философия – это эпоха, схваченная в мыслях», т. е. в философии в концентрированной форме выражены те сущностные черты эпохи, которые получили свое отражение в науке, искусстве, морали, образовании и т. д.

3. Понимание сущности, специфики образования как института культуры, так как именно понимание сущности образования определяет тип нашей педагогической деятельности и отношение к учащимся.

4. Умение обосновать цели, задачи, содержание и методы своей педагогической деятельности в соответствии с основными тенденциями в отечественной и мировой системе образования.

5. Владение основами современной научной методологии, умение ориентироваться в многообразии методов научного познания и правильно осуществлять их отбор, понимание специфики гуманитарного познания в отличие от естественнонаучного. Сегодня это актуальнейшая проблема. Риккерт, Виндельбанд, Дильтей впервые разграничили «науки о природе» и «науки о культуре» как обладающие специфическими методами.

Особенность сегодняшней ситуации – экспансия естественнонаучных методов во все сферы культуры (искусство, образование и т. д.), экспансия рациональных, логических методов в гуманитарную сферу. С этими процессами В.В. Вейдле связывает кризис современного искусства, когда из него уходит душа, вымысел, творчество, остается голое

рассудочное построение, логическая схема, изобретение технического интеллекта.

6. Умение ориентироваться в философских основаниях своего предмета.

7. Знание основных тенденций и закономерностей развития мировой цивилизации, характера их проявления в образовательном процессе, так как образование, как часть культуры, несет в себе отражение общецивилизационных тенденций.

Философия образования и общая философия

С середины XX в. на Западе наблюдается факт обособления философии образования от общей философии. Тому есть ряд причин – начиная от общих тенденций эволюции философской мысли и заканчивая необходимостью стимулирования внимания к возможностям конструктивного подхода к решению насущных проблем образования именно с философских позиций. В нашей стране процесс формирования философии образования, как специального направления, еще только начинается, хотя сама потребность в таком направлении проявляется достаточно остро.

Что же такое, собственно, философия образования? Какие взаимоотношения существуют или должны существовать между философией образования и общей философией?

Очевидно, что эти отношения должны быть конструктивными, приводить к идейному взаимооплодотворению. В настоящее время весьма актуальна задача возможно более четкого определения круга проблем собственно философии образования в отличие, с одной стороны, от общей философии, с другой стороны, от более конкретной проблематики специальных наук об образовании.

Философия образования сегодня только начинает выделяться в России в отдельное направление исследований. По мнению М.И. Фишера: «Налицо все признаки становления: во многих работах видно стремление применить категории и принципы общей философии к исследованию образовательно-педагогической деятельности, хотя в этом процессе отсутствует необходимая дисциплинарная строгость и системность, а многие категории допускают неоднозначность толкования даже в рамках одной работы. Сказывается тут и состояние поиска дисциплиной своего

объекта и предмета, обособления ее как от общей философии, так в определенной мере и от педагогики. Иначе говоря, незавершенность этого обособления предполагает пересечение философии образования с исходными для нее дисциплинами – философией, педагогикой, социологией, психологией, логикой, историей, культурологией и др. Это позволяет говорить о междисциплинарном характере философии образования, но в то же время подталкивает к интенсивному поиску ее собственной ниши в системе знания. Не существует пока и общепризнанных подходов к исследованию тех или иных объектов образовательной деятельности, не устоялась проблематика. Вместе с тем открыта возможность для научного творчества, поиска нетрадиционных путей и парадоксальных ходов.

Философия образования, интегрируя и конкретизируя теоретико-методологический аппарат общей философии и используя знания, накопленные специальными науками, вырабатывает отношение к педагогической действительности, ее проблемам и противоречиям, наделяя эту действительность определенными смыслами и выдвигая возможные концептуальные варианты ее преобразования».

Свое понимание концепции философии образования предлагает В.М. Розин: «Философия образования – это и не философия, и не наука. В то же время она использует подходы и знания всех рефлексивных дисциплин – методологии, философии, аксиологии, истории, культурологии. Ее интерес – собственно педагогика и образование, поэтому все заимствованные из других дисциплин представления она переосмысливает и преломляет применительно к задачам осмысления кризиса образования, обсуждение предельных оснований педагогической деятельности, проектирование путей построения нового здания педагогики».

Как считает П.Г. Щедровицкий, «педагогика всегда была практикой определенной философии».

А.П. Огурцов критикует односторонность позиций В.М. Розина и П.Г. Щедровицкого за то, что каждая из них лишает ценности и автономности или философию образования, или педагогику. По его мнению, «философия образования не может ограничиться только рефлексией над образовательной системой и образовательной культурой в целом. Она должна выявлять то, чего еще нет, то, что еще складывается, то, что утверждается в будущем, если найдутся социальные силы, способные воплотить эти проекты в реальность.

Иными словами, философия образования, как и общая философия, не может не выдвигать некий проект – проект образования в будущем, его реорганизации, школы будущего и т. д. Конечно, отнюдь не всегда эти проекты соотносились с социально-культурными ресурсами, но они всегда опережали свое время и задавали перспективу в развитии и образовательной системы, и педагогической мысли».

Длительное время философия образования составляла немаловажный компонент системного мышления «великих философов» и разворачивалась как приложение фундаментальных основоположений их концепций к одной из областей социокультурной действительности – образованию. И этот путь развертывания философии образования характерен не только для древности и нового времени, но и для XX в. Но даже для первой половины XX в. путь формирования философии образования – это приложение фундаментальных философских принципов к образовательной действительности и ее переосмысление, исходя из этих принципов.

Положение дел начинает меняться к середине XX в. Создаются ассоциация и объединения философов, специализирующихся в области образования, и педагогов, проявляющих интерес к философии.

«Обособление философии образования от общей философии – процесс, действительно наблюдаемый в современной философии. И этот процесс не следует оценивать односторонне негативно, поскольку здесь формируются новые точки роста, в том числе и для философского знания».

На конференции по философским проблемам образования, организованной Российской академией образования, ее участникам было предложено ответить, в числе прочих, на вопрос: «Что Вы понимаете под философией образования?» Приведем некоторые ответы (Вопросы философии, 1995, № 11, с. 31–34):

А.Г. Асмолов (заместитель министра образования России): «Размышление о приоритетах и сущности образования как института развития культуры, пытающихся в меру своих сил повлиять на стратегию образования в современной цивилизации».

В.А. Караковский (член-корр. РАО, Москва): «Философия образования – это ветвь современной философии многомерного мира».

И.Я. Лернер (академик РАО, Москва) – «Наиболее общие вопросы образования, обуславливающие парадигму подхода к принципиальным вопросам образования».

В.И. Загвязинский (академик РАН, Тюмень): «Учение о предпосылках, источниках, ориентирах, стратегии влияния на формирование человеческой личности и индивидуальности, создание условий для реализации человеческих возможностей, а также соответствующая система взглядов, оценок, миропонимания. Философия образования – общие установки для развития теории образования и методологии образования».

Е.Г. Осовский (член-корр. РАО, Саранск): «Философия образования – это наука о существовании и генезисе Человека в духовном и образовательном пространстве, о предназначении образования и его роли, влиянии на судьбы личности, общества, государства, о взаимоотношениях противоречивых целей и смыслов образования, его парадигматике и т. п. Видимо, философия образования и методология педагогики «перетекают» друг в друга».

Йоханнес Я. Бойс (Республика Южная Африка, Трансвааль): «Философия образования рассматривается и как автономная наука, и как способ мышления об образовании. Как наука она занимает место рядом с психологией образования, дидактикой, сравнительной педагогикой и пытается описать и понять основные, универсальные характеристики педагогических фактов (событий). Как система принципов она представляет собой общую философию применительно к образованию».

Томас Дж. Кинни (США, Нью-Йорк): «Без обсуждений, включающих в себя философские основания, любые попытки действия по решению вопросов образования будут действиями вне предмета педагогики, без ее руководства».

Несмотря на всю пестроту суждений и подходов к вопросам философии и образования, проявленных умудренными мужами, как обремененных всевозможными регалиями учености, так и без оных, можно считать доказанной тесную взаимосвязь и взаимозависимость философии и образования, их общие корни. Иными словами, образование имеет философскую природу.

2. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЛАСТЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

2.1. История педагогики как наука. Основные функции истории педагогики. Предмет истории педагогики

Образование и педагогическая наука насчитывают несколько тысячелетий своей истории. На этом пути педагогика постепенно из разрозненных взглядов, идей и теоретических положений превращалась в науку. Развитие воспитательно-образовательных институтов было многообразным, противоречивым и неоднозначным процессом. Изучение истории образования и педагогических учений – важное условие формирования общей и педагогической культуры будущего специалиста, поскольку оно дает знание о процессе развития теории и практики образования и воспитания и содействует становлению мировоззрения и педагогического профессионализма.

История педагогики и образования как учебная дисциплина давно является неотъемлемой частью педагогического образования, это одна из самых старых отраслей педагогического знания, которая выделилась внутри педагогики уже в середине XIX в. История педагогики и образования изучает развитие теории и практики образования, воспитания и обучения в различные исторические эпохи, включая и современность в контексте ее исторического развития. Вместе с тем историко-педагогические исследования не сводятся только к хронологическому обзору явлений прошлого и рассказу о великих педагогах или великих педагогических идеях. Главная задача науки – выяснить, какова была роль образования в обществах прошлых эпох и почему философы и педагоги создали в определенный период времени определенные теории.

История педагогики и образования как часть педагогической науки выполняет следующие функции: а) фиксирует историю выявления и решения проблем воспитания и обучения в теории и практике образования; б) выступает критерием достоверности педагогических теорий и ориентиром в создании новых педагогических систем; в) представляет путь развития образования и накопления педагогических взглядов, теорий, идей; г) раскрывает процесс возникновения и изменения образовательных традиций; д) прослеживает взаимосвязь и влияние педагогических идей, концепций, теорий, систем в различные исторические эпохи.

Объектом истории педагогики и образования является всемирный историко-педагогический процесс, рассматриваемый в единстве теории и практики воспитания, обучения и образования. Иными словами, в истории педагогики и образования педагогические явления прошлого анализируются в тесной взаимосвязи с генезисом культуры, науки, общественной мысли, и на этой основе выявляются тенденции развития этих явлений в будущем.

Будучи в культурном и историческом плане масштабным явлением, всемирный историко-педагогический процесс выступает объектом рассмотрения многих наук, что и определяет межпредметные связи истории педагогики и образования. Ее взаимосвязь с другими научными дисциплинами, такими как философия, история общества, культуры и психологии, теория обучения и воспитания, характеризуется тем, что содержание науки включает как исторические, так и обществоведческие знания, а также частные методики. Философия разрабатывает систему общих принципов и способов познания, поэтому для истории педагогики и образования она является теоретической основой осмысления педагогических явлений и теорий прошлого. История рассматривает широкий круг педагогических и социально-культурных явлений прошлого в процессе их исторического развития и эволюции. В свою очередь, история педагогики и образования предполагает ретроспективное изучение современного состояния системы образования, соотнося его с обществом, социальным развитием, философской и научной мыслью прошлых эпох. Культурология изучает педагогику и образование как часть исторического процесса развития общечеловеческой культуры. В историко-педагогических исследованиях анализируются механизмы сохранения и приумножения культуры через образование и воспитание в различные исторические периоды. Социология исследует педагогику и образование как часть развития социальных институтов; в исторической ретроспективе важно познание причинно-следственных связей между образованием и обществом, осознание влияния общества на образование и понимание того, что социальные изменения во многом являются следствием существующего образования. Педагогика включает историко-педагогические знания как необходимую и важную часть в исследовании проблем воспитания, обучения и образования. Со своей стороны, история педагогики

и образования формулирует знания об истории, теории и практике воспитания и обучения, исследует деятельность их создателей – талантливых, выдающихся педагогов, которые среди современников были новаторами.

Предметом истории педагогики и образования выступает сложный процесс становления и развития педагогической теории и практики образования в различные исторические периоды, в условиях различных цивилизаций, стран и культур. Исходя из данного определения предмета науки в структуре историко-педагогических знаний можно выделить две основные предметные зоны: исследование теории и практики. Каждая из этих зон, как область исследования, обладает относительной самостоятельностью, но в своей сущности они едины, поскольку педагогика представляет собой одну из форм духовного и практического освоения мира, а педагогическая практика (от политики государства в области образования до образовательной деятельности семьи, школы и др.) является источником и сферой реализации педагогических идей. Синтез знаний, полученных в каждой из этих предметных зон, позволяет воссоздать целостную картину историко-педагогического процесса и раскрыть закономерности его развития.

История образования, как отрасль педагогики, решает следующие научно-теоретические задачи: 1) изучение закономерностей воспитания как общечеловеческого и общественного явления, его зависимости от изменяющихся потребностей общества; 2) выявление рациональных и гуманистически ориентированных средств, которые разработали поколения педагогов; 3) анализ пути развития педагогической науки и обобщение того положительного, что было накоплено в предыдущие исторические эпохи; 4) констатация исторически верной картины состояния мировой и отечественной школы и педагогики на каждом этапе социально-исторического развития.

В связи с обширностью временного охвата и многообразием видов и типов существовавших образовательных институтов в истории педагогики и образования встает вопрос о периодизации историко-педагогического знания. По широте охвата историко-педагогического процесса выделяют всемирную историю педагогики и историю педагогики отдельных стран, регионов (например, история русской педагогики и образования, история педагогики и образования Поволжья и др.). По разделению

всемирного историко-педагогического процесса на исторические эпохи изучают историю педагогики и образования первобытного общества, Древнего мира, Средних веков, Нового и Новейшего времени. По отдельным областям педагогики рассматривают историю общей педагогики, дидактики, школоведения и др. По видам, уровням, отраслям образования выделяют историю общего и специального образования, начального, среднего, высшего, профессионально-технического, медицинского, военного образования и т. д. Кроме того, в историко-педагогических исследованиях широко представлена «летопись» различных педагогических проблем, течений, направлений педагогической деятельности, типов образовательных учреждений.

В истории педагогики и образования традиционно сложилось несколько подходов к рассмотрению явлений педагогической теории и практики. Среди них выделяют философско-теоретический подход, рассматривавший идеи и учения в свете их реализации; социально-педагогический, трактовавший историю воспитания и различных типов учебных заведений в связи с развитием социальных институтов и государственной политики в сфере просвещения; историко-культурный, с позиции которого анализируются педагогические идеи и практика воспитания как одна из составных частей общекультурного развития общества. С 1970-х гг. активизируется разработка цивилизационного и антропологического подходов к изучению историко-педагогического процесса.

К специфическим методам историко-педагогического исследования стоит отнести реконструкцию, описание и объяснение. Реконструкция решает задачи воссоздания и восстановления историко-педагогического процесса, соотносимого с конкретным местом, временем и социокультурными условиями. С помощью объяснения выявляются сущность и значение историко-педагогических событий, выделяется в них главное и второстепенное, причинно-следственные связи, происходит познание закономерностей функционирования и развития педагогических событий прошлого. Описание помогает воссоздать целостную картину развития историко-педагогического процесса с древнейших и до наших времен, на территории различных государств в соответствии с процессами эволюции человеческого общества, культуры, цивилизации и науки. Главной задачей историко-педагогических исследований является описание и объяснение фактов и явлений педагогической теории и практики и их эволюции.

К источникам исследования в истории педагогики и образования относятся письменные источники (законодательные и нормативные акты, документация органов управления образованием и внутришкольная документация, учебники, учебные пособия и руководства, программно-методические документы, научно-педагогическая и методическая литература, периодическая печать, статистические материалы, художественная литература и публицистика, мемуары, дневники, письма), вещественные источники (разнообразные результаты деятельности учащихся, дидактические пособия и средства воспитания), фото-, кино-, фонодокументы и др.

История педагогики и образования, как учебная дисциплина, имеет своей целью формирование системы знаний, во-первых, о ходе и результатах взаимодействия общества, с одной стороны, и школы и педагогики – с другой; во-вторых, о процессах воспроизведения школой и педагогикой сообществ и цивилизации; в-третьих, о механизме закрепления в сфере воспитания и обучения приобретенных человечеством культурных ценностей; в-четвертых, о том, что школа и педагогика всегда были заметным, хотя и не единственным, двигателем культурной и общественной эволюции. Таким образом, изучение истории образования и педагогической мысли помогает освоить современную науку о воспитании, дает ценные и незаменимые знания об обществе и человеке, об истоках сегодняшнего мирового педагогического процесса.

Образование и педагогическая наука насчитывают несколько тысячелетий своей истории. На этом пути педагогика постепенно из разрозненных взглядов, идей и теоретических положений превращалась в науку. Развитие воспитательно-образовательных институтов было многообразным, противоречивым и неоднозначным процессом. Изучение истории образования и педагогических учений – важное условие формирования общей и педагогической культуры будущего специалиста, поскольку оно дает знание о процессе развития теории и практики образования и воспитания и содействует становлению мировоззрения и педагогического профессионализма.

История педагогики и образования как учебная дисциплина давно является неотъемлемой частью педагогического образования, это одна из самых старых отраслей педагогического знания, которая выделилась внутри педагогики уже в середине XIX в. История педагогики и образования изучает развитие теории и практики образования, воспитания и

обучения в различные исторические эпохи, включая и современность в контексте ее исторического развития. Вместе с тем историко-педагогические исследования не сводятся только к хронологическому обзору явлений прошлого и рассказу о великих педагогах или великих педагогических идеях. Главная задача науки – выяснить, какова была роль образования в обществах прошлых эпох и почему философы и педагоги создали в определенный период времени определенные теории.

Функции философии и истории образования

Философия и история образования, как часть педагогической науки, выполняют следующие функции:

- а) фиксируют историю выявления и решения проблем воспитания и обучения в теории и практике образования;
- б) выступают критерием достоверности педагогических теорий и ориентиром в создании новых педагогических систем;
- в) представляют путь развития образования и накопления педагогических взглядов, теорий, идей;
- г) раскрывают процесс возникновения и изменения образовательных традиций;
- д) прослеживают взаимосвязь и влияние педагогических идей, концепций, теорий, систем в различные исторические эпохи.

Объектом истории педагогики и образования является всемирный историко-педагогический процесс, рассматриваемый в единстве теории и практики воспитания, обучения и образования. Иными словами, в философии и истории образования педагогические явления прошлого анализируются в тесной взаимосвязи с генезисом культуры, науки, общественной мысли, и на этой основе выявляются тенденции развития этих явлений в будущем.

Будучи в культурном и историческом плане масштабным явлением, всемирный историко-педагогический процесс выступает объектом рассмотрения многих наук, что и определяет межпредметные связи философии и истории образования. Ее взаимосвязь с другими научными дисциплинами, такими как философия, история общества, культуры и психологии, теория обучения и воспитания, характеризуется тем, что содержание науки включает как исторические, так и обществоведческие знания, а также частные методики:

– Философия разрабатывает систему общих принципов и способов познания, поэтому для философии и истории образования она является методологической основой осмысления педагогических явлений и теорий прошлого.

– История рассматривает широкий круг педагогических и социально-культурных явлений прошлого в процессе их исторического развития и эволюции. В свою очередь, философия и история образования предполагают ретроспективное изучение современного состояния системы образования, соотнося его с обществом, социальным развитием, философской и научной мыслью прошлых эпох.

– Культурология изучает педагогику и образование как часть исторического процесса развития общечеловеческой культуры. В историко-педагогических исследованиях анализируются механизмы сохранения и приумножения культуры через образование и воспитание в различные исторические периоды.

– Социология исследует педагогику и образование как часть развития социальных институтов; в исторической ретроспективе важно познание причинно-следственных связей между образованием и обществом, осознание влияния общества на образование и понимание того, что социальные изменения во многом являются следствием существующего образования.

– Педагогика включает историко-педагогические знания как необходимую и важную часть в исследовании проблем воспитания, обучения и образования. Со своей стороны, философия и история образования формулирует знания об истории теории и практики воспитания и обучения, исследует деятельность их создателей – талантливых, выдающихся педагогов, которые среди современников были новаторами.

Остановимся более подробно на истории педагогики как теоретической основе философии и истории образования.

История педагогики, как наука, изучает закономерности становления и развития воспитания, обучения, школы, систем образования, педагогики. Она изучает состояние и развитие теории и практики воспитания и обучения подрастающего поколения на разных ступенях развития человеческого общества.

Предметом истории педагогики является исторический процесс воспитания и образования.

История педагогики – область науки, изучающая историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогических наук.

Первые работы историко-педагогического характера появились в конце XVII в. – К. Флери (Франция), Д. Морхоф (Германия). История педагогики изучает: принципы и методы воспитания и образования в различные исторические эпохи; цели и ценностные основания воспитания, обучения, образования, начиная от древних цивилизаций и до наших дней; принципы формирования содержания и направленности образования; особенности развития педагогической мысли, становление и развитие педагогики как науки.

Основными функциями истории педагогики являются системообразующая, оценочная, прогностическая. Имеют место различные подходы (или методологические основания) в истории педагогики: формационный, мировоззренческий, культурологический, антропологический, социологический, цивилизационный (социально ориентированный).

2.2. Общие представления о феноменах воспитания, образования и педагогической мысли в истории мировой культуры

В развитии первобытного общества и самого человека огромную роль играла трудовая деятельность людей. Изготовление простейших орудий труда привело к постепенному усовершенствованию руки человека, послужило основой для развития его сознания. Совместная трудовая деятельность сплотила членов первобытного общества, вызвала появление членораздельной речи, помогла людям выделиться из животного мира, объединиться в общество, развить свое мышление, организовать общественное производство.

На заре истории человечества специфической особенностью являлось групповое, коллективное воспитание. Воспитание зародилось в интегративно-синкретическом виде, т. е. одновременно как физическое, умственное и нравственно-эмоциональное взросление. Поначалу воспитание не являлось особой функцией, оно сопутствовало передаче жизненного опыта.

На ранней ступени развития первобытнообщинного строя в дородовом обществе воспитание приобретает более многосторонний и планомерный характер в условиях родовой общины.

Позднее основной социальной ячейкой становится семья. Эти процессы изменили задачи воспитания, которое превращается из всеобщего, равного, контролируемого общиной в сословно-семейное.

В истории народной педагогики можно выделить особые этапы, связанные с формированием этнокультурных общностей, а также с изменениями в распределении воспитательных функций. В рамках рода и племени семья являлась средоточием народной педагогики – идей, традиций, опыта.

Появляются специально назначенные лица, владевшие опытом организованного воспитания: старейшины, священнослужители.

В родовых общинах начали формироваться группы людей, занимавшихся специализированными видами труда.

Коллективная традиция воспитания на исходе первобытнообщинного периода привела к появлению своеобразных домов молодежи для детей и подростков.

Возникновение воспитания как особого вида общественной деятельности

Воспитание возникло вместе с появлением человеческого общества и существует на протяжении всей его истории, с самого начала выполняя общую функцию передачи от поколения к поколению социального опыта. Зарождение зачатков воспитания отмечено в племенах гоминид хабилисов (Человек умеющий) некоторые ученые (Г.Б. Корнетов, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко) относят к периоду 2,5–1,5 млн лет назад. Развитие охоты приводило к тому, что хабилисы накапливали и передавали следующим поколениям информацию о рельефе местности, повадках животных, способах их выслеживания и охоты на них, о внутригрупповом взаимодействии, создании и использовании орудий охоты. Подобная деятельность в некоторых чертах схожа с воспитанием. Вместе с тем весьма трудно с определенностью назвать время появления собственно воспитания как специальной социальной функции, однако с известной долей вероятности можно предположить, что этот процесс проходил в три этапа.

На первом этапе (от 1,5 млн до 45 тыс. лет назад) появляется новая ветвь в эволюции человека – архантропы, которые обладали зачатками речи, мышления, жили в коллективных сообществах, их мозг по размеру и структуре был близок к человеческому. В общинах архантропов использовались более сложные по технике обработки и назначению орудия труда, производство которых требовало специальных путей передачи опыта, отличающихся от инстинктивного подражания взрослым. Наряду с этим развивалась охота на крупных животных, что обусловило необходимость специального обучения молодых юношей охотничьим умениям. Становлению воспитания, как социальной функции, способствовали овладение огнем, появление зачатков речи и связанное с этим развитие определенных участков мозга.

К этому же периоду относится появление палеоантропов – самых близких известных предков Человека разумного. Около 250 тыс. лет назад в сообществах палеоантропов дифференцируется и усложняется процесс охоты: племя начинает охотиться на определенный вид животных. Предок человека переходит к подлинному труду и его разделению по половому признаку, вследствие чего появляется дифференциация в содержании подготовки мальчиков и девочек. Археологические данные убедительно свидетельствуют о том, что воспитание у палеоантропов осуществлялось в процессе бытового общения, трудовой и охотничьей деятельности, религиозно окрашенных ритуалов. При этом ритуалы выступают в качестве образцов поведения и способов действия в ситуациях, связанных с охотой, и несут ярко выраженную эмоциональную окраску.

В период приблизительно 100 тыс. лет назад в Евразии начался процесс оледенения, что значительно ускорило эволюцию социальных отношений и хозяйственной деятельности. В результате появляется новая ступень в развитии человечества – Человек разумный. Таким образом, к периоду 45–40 тыс. лет назад воспитание окончательно выделяется как специализированная социальная функция, чему способствует постоянное усложнение и накопление социального опыта, требующего специальных форм и методов его передачи.

На втором этапе (40–10 тыс. лет назад) в ранних, а затем в поздних первобытных общинах зарождаются специальные приемы и формы вос-

питания, реализующиеся в ритуалах и обрядах. Образ жизни человеческой общины в этот период характеризуется переходом от присваивающих форм хозяйства к производящему труду, формируется родовая община с социальным равенством всех ее членов. В ранней родовой общине, жившей по преимуществу охотой и рыбной ловлей, воспитанием занимается практически все взрослое поколение. Молодежь органично вливается в процесс жизнедеятельности общины, в ходе которого и осваиваются необходимые знания и умения.

Магические ритуалы, в которые включались подростки 10–13 лет, стали одной из первых организованных форм воспитания, поскольку они способствовали физическому развитию подрастающего поколения и обучению его элементарным навыкам (подражание повадкам животного, имитация последовательности движений охотника или рыболова и т. п.). Среди первых средств воспитания можно назвать игрушки-тотемы, орудия труда и охоты, изготовленные специально для детей. Опыт трудового и социального поведения подростки получали в играх, ритуальных танцах, в качестве мощного регулятора поведения использовались запреты – табу и словесные приемы – одобрение или неодобрение.

На третьем этапе (от 10 до 8 тыс. лет назад) в результате дальнейшего усложнения хозяйственной и, как следствие, социальной жизни общины появилась семья. Родовая община стала постепенно делиться на семейные ячейки, утрачивать коллективный контроль за воспитанием подрастающего поколения, который теперь осуществляла семья. В семье воспитание дифференцировалось по половому признаку: девочек воспитывали матери и другие женщины рода, мальчиков – мужчины. Важным этапом в развитии воспитания, как особого вида социальной деятельности, стало появление обряда инициации, символизирующего переход юношей и девушек в разряд социально зрелых полноправных членов общины.

Инициация предполагала целый комплекс испытаний, их успешное прохождение было жизненно важным условием дальнейшего существования молодого человека, поэтому подготовка к своеобразному экзамену на зрелость была тщательной и довольно продолжительной (в некоторых общинах заканчивалась в 15–20 лет). При всем разнообразии обрядов, входивших в инициацию, в их содержание обычно включались испытания на знания и умения ведения хозяйственной деятельности, мужество

и физическую подготовленность – у юношей, навыки ведения домашнего хозяйства – у девушек. Для успешного прохождения инициации требовалась длительная подготовка, включающая изучение мифов, песен, легенд, навыков охоты и рыбалки, умений трудовой деятельности, выработку смелости, ловкости, воли и т. д. В специальных «домах молодежи» юноши упражнялись в этих видах деятельности под руководством наиболее опытных и уважаемых членов общины, что привело к выделению группы лиц, которые стали, помимо прочего, выполнять и задачи воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, к IV–V тысячелетиям до н. э. возникают предпосылки к образованию школьных форм обучения. Появление школы, как социального института, относится к эпохе Древних цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока. Отделение умственного труда от физического приводит к появлению новой профессии – наставник, учитель.

3. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ДРЕВНЕМ МИРЕ

3.1. Школа и педагогическая мысль в Древнем мире

Обращение к проблеме происхождения воспитания обусловлено логикой развития научного знания и помогает представить себе и понять характер воспитания в условиях весьма отдаленных исторических реалий. Описание историко-культурных процессов, происходивших на ранних этапах истории человечества, основывается, прежде всего, на использовании данных археологии и этнографии, которые позволяют сопоставлять факты и явления материальной и духовной культуры различных народов на раннем этапе их развития. Особое значение имеют труды ученых и путешественников XVIII – начала XX в., в которых описывались жизнь и быт аборигенных народов Африки, Австралии, островов Полинезии, Дальнего Востока, внутренних районов Сибири, племен Южной и Северной Америки и др., находившихся еще на очень ранних стадиях развития. Труды такого рода представляют большой интерес для реконструкции общей картины воспитания на ранних этапах развития человечества, поскольку культура описываемых народов сохранила свою самобытность.

Принято считать, что приблизительно три миллиона лет тому назад из животного мира отпочковалась ветвь гоминидов, послужившая исходной формой предков человека – австралопитека и самых древних людей – архантропов и палеоантропов, из которых сформировался в ходе истории современный человек.

Естественно, что о характере воспитания детей в ту практически доисторическую эпоху достоверных данных нет. Можно предполагать, что оно мало отличается от того, что можно наблюдать ныне у человекообразных обезьян, и обсуждать эти проблемы достаточно затруднительно. В общем, в пределах этого огромного хронологического интервала могут быть обозначены, и то условно, только основные этапы антропогенеза: от 1,5 млн до 300 – 200 тыс. лет тому назад эпоха архантропов и от 300 – 200 тыс. до 45 – 35 тыс. лет назад эпоха палеоантропов – собирателей и охотников, когда начинается постепенное становление человека.

В пределах евроазиатского региона первобытные люди появились в раннем палеолите: около 700 тыс. лет назад. Этот регион охватывал Крым, Кавказ, Среднюю Азию, а позднее также Приднестровье и Сибирь.

Палеоантропы совершенствовали способы изготовления орудий и охоты, вели различные виды групповой хозяйственной деятельности. Эволюция хозяйственной деятельности способствовала улучшению общих условий жизни. Наряду с временными местами проживания стали появляться постоянные стойбища. Начали складываться относительно более благоприятные условия для увеличения численности детей, удлинения периода их перехода в категорию взрослых. Все это в исторической перспективе стало предпосылкой возникновения условий, необходимых для появления впоследствии собственно воспитания. Расширение эмпирического опыта воспитания породило потребность в его сохранении и продолжении. В результате этого детей стали шире привлекать к трудовой деятельности. В этом совместном труде ускорялось развитие детей и подростков, совместная деятельность которых со взрослыми осуществлялась, по-видимому, в таких видах труда, как поддержание огня, приготовление пищи, сбор съедобных корней и плодов, участие в ловле рыбы и т. п. Раннее включение детей в трудовую деятельность, обусловленное жизненными потребностями, имело и воспитательное значение: в процессе совместного труда со взрослыми дети не только овладевали практическими умениями, но и усваивали нормы общения, приобщались к традициям поведения старших.

Можно предположить, что в это время еще отсутствовали специальные формы воспитания, и оно не отделялось от совместной жизни детей и взрослых. Таким образом, можно говорить лишь о тенденциях, которые способствовали зарождению самых примитивных форм воспитания как более или менее организованного процесса. Однако совместный труд детей и взрослых постепенно приобретал со стороны старших обучающе направленный образ действий. Вместе с этим подражание детей поведению взрослых в быту, совместном труде, отражавшееся в играх, способствовало усвоению подрастающими поколениями практических умений и традиций, унаследованных от своих предков.

Зарождение организованных форм обучения и воспитания

Дальнейшие этапы становления воспитания связаны с общим процессом антропогенеза. Во времена среднего палеолита, примерно за 100 тыс. лет до нашей эры, на территорию Евразии надвигался мощный ледник. Экстремальные природные условия ускорили развитие жизни

древних людей: стали создаваться постоянные жилища, наши предки научились добывать и использовать огонь, усложнились орудия труда, появились новые способы обработки камня.

Постепенно изменялся и характер охоты: при сохранении загонной ее формы люди стали совместно охотиться на крупных зверей, что сделало их относительно независимыми от наличия стад.

Воспитание в постепенно складывавшихся первобытных общностях людей, по необходимости, было равным для всех, имея целью подготовку всех без исключения детей и подростков к основным способам добыwania средств к существованию.

В тот хронологический период, условно 45 – 35 тыс. лет тому назад, происходит становление нового человека – неантропа – как первого этапа становления человека разумного – хомо сапиенс.

Изменения в жизни людей привели к формированию сначала общин охотников и рыболовов, а затем – земледельцев-скотоводов (8 – 5 тыс. лет до н. э.). Динамика развития родового общества была обусловлена, условно говоря, переходом от присваивающих форм хозяйства раннеродовых общин к производящему хозяйству.

Историческая эпоха, начавшаяся где-то 35 тыс. лет тому назад, завершилась примерно в V тысячелетии до н. э., т. е. в эпоху нового каменного века, неолита. В этот период сложилась материнская родовая организация – матриархат. Наряду с укреплением хозяйственных отношений постепенное осознание кровного родства по материнской линии послужило основой новых социальных связей и привело к ведущему влиянию женщин на воспитание детей.

Об общественной значимости материнства свидетельствуют обнаруженные археологами в различных регионах мира, изготовленные в эпоху верхнего палеолита статуэтки беременных женщин. В этнографической литературе о народах, сохраняющих черты древних культур охотников и собирателей, также отмечается, что обрядовая функция подобных фигурок отражается до сих пор в охране рожениц и защите детей.

Специально организованное воспитание в то время по-прежнему отсутствовало. Воспитателями молодежи, как и раньше, выступали старейшие члены родовой общины. На основе данных археологии и этнографических сопоставлений можно предположить, что в раннеродовых общи-

нах традиционная практика включения подрастающих поколений в общий быт общины и подготовка их к будущей взрослой жизни первоначально не разделялись.

Период взросления, по-видимому, был коротким: к 10 – 12 годам подростки приобретали необходимые умения и знания, которые были весьма ограниченными. К 13 годам они вступали уже во взрослую жизнь.

Необходимость заботы о физическом развитии детей и передачи им опыта хозяйственной деятельности была очевидной потребностью в борьбе за существование. Не случайно именно в этом направлении наметился, прежде всего, педагогический «прорыв» – накопление бытовых средств обучающе-воспитательной направленности. Некоторые из них включались в ритуальные обряды, в систему атрибутов магических действий. Характерным, в этом отношении, было использование игрушек-талисманов, фигурок животных и людей, изготовленных из различных материалов, обнаруженных, например, в захоронениях подростков эпохи верхнего палеолита на Дону, у с. Костенки; подобные фигурки встречались в археологических раскопках и в других странах мира. Можно предположить, что с помощью таких игрушек-талисманов дети знакомились с приемами совместной охоты, что можно рассматривать в качестве средства наглядного обучения реальным охотничьим действиям.

Динамика социального развития приводила постепенно и к известной упорядоченности воспитания. Именно с этим связана имевшая место в то время, как установили исследователи-этнографы, попытка осмыслить воспитание в ходе развития «магического образа мысли», обусловленного обрядовыми действиями тотемизма. В этом процессе складывались приемы передачи традиций и практического опыта: подражание повадкам животного-тотема, который наделялся человеческими качествами, примеры поведения по образу и подобию предка-героя, ритуальная имитация, инсценировки предстоящей охоты, рыбной ловли с распределением ролей и т. д.

Так, наряду с подготовкой к жизни, в повседневной практической деятельности возникла передача опыта в ритуально-обрядовой форме. Выработанные в ней приемы легли особым пластом в становление воспитания.

В совместной деятельности со взрослыми дети и подростки наблюдали за поведением старших и, постоянно подражая им, приобретали соответствующие умения. Об этом говорят сохранившиеся изготовленные

специально для детей орудия труда и предметы обихода (маленькая корзина для девочек, детский лук и стрелы, рыболовные снасти и т. д.).

Предоставляемые детям в родовых общинах свобода и самостоятельность в действиях проявлялись в их играх, которые служили своеобразным средством выработки у них навыков социального поведения. Включение детей в совместный со взрослыми труд, подражательные детские игры в группах сверстников – все это входило в естественный ритм жизни первобытной общины, создавая определенную воспитательную среду.

Выработка у подрастающего поколения необходимых для того времени норм поведения являлась предметом заботы всего сообщества. Этому способствовали различные средства, такие как участие в ритуальных церемониях и праздниках, включавших детей в эмоциональную атмосферу родовых обычаев и образа жизни, вырабатывавших у них соответствующие идеалы и ценностные ориентации. Применялись ритуальные запреты – всякого рода табу, устрашения и одобрения. Сказания и легенды создавали образ идеального героя, которому надо подражать. В них содержались также религиозно-мифические представления о происхождении мира и среде обитания.

Таким образом, в ранней первобытной общине воспитание еще не выделилось из производственных и бытовых отношений, естественного ритма жизни родового коллектива. Кстати, это объясняет единодушно отмечаемые этнографами факты практического отсутствия у первобытных охотников и собирателей физических наказаний детей.

Наконец, следует заметить, что равная, для всего подрастающего поколения, физическая, трудовая и нравственная подготовка была неотделима от примитивного умственно-мировоззренческого воспитания, представляя в совокупности единый комплекс. Целостный характер повседневной деятельности требовал и целостного человека, подготовленного ко всем видам деятельности: накопленный человеком опыт изготовления орудий и его знания были столь ограничены, что каждый не только мог, но и должен был ими владеть.

Количественное накопление приемов обучающе направленной деятельности подрастающего поколения в раннепервобытных общинах исторически подготовило те качественные изменения, которые произошли

в этой области в дальнейшем, когда в целях обучения стали использоваться изображения животных и человеческих фигур, высеченных на камне, вырезанных на кости или нанесенных краской.

В формирующейся позднепервобытной общине за 8 – 5 тыс. лет до н. э., наряду с сохранением присваивающего типа хозяйствования (собирательство, охота), начинают развиваться и производящие формы деятельности (земледелие и животноводство). С усложнением и изменением хозяйственных и социальных связей для общества возникла принципиально новая ситуация: зарождается семья. Существенную роль в этом отношении сыграл процесс упорядочения брачных отношений. Запрет браков в пределах одной родственной группы (экзогамия) привел к взаимобрачному взаимодействию двух экзогамных родов и соответственно к новой организации родового общества. Таким образом, в позднепервобытной общине групповая форма брака сменилась так называемым парным браком, который изменил всю организацию родового общества, став зародышем домашне-семейной формы воспитания.

С этого времени в семье стали закладываться основы для как бы преднамеренного физического и духовного развития детей. Девочки воспитывались матерью, ее сестрами, другими женщинами рода, мальчики – преимущественно мужскими родственниками со стороны матери, что определялось господством матриархата. К 5 годам мальчики выходили из-под влияния семьи и начинали воспитываться в общине, в группах своих сверстников.

Однако и в сложившейся ранее практической подготовке подростков (в так называемых теперь инициационных группах) в родовом обществе наметились существенные изменения. Этому предшествовало домашне-семейное воспитание. Вместе с тем новые условия хозяйственной деятельности и социальных связей требовали, условно говоря, общественного контроля за результатами подготовки молодого поколения к вступлению в жизнь взрослых. Таковы были импульсы, которые способствовали зарождению процесса институционализации воспитания. В этих условиях ранее возникшие инициации – обряды перевода юношей и девушек в категорию взрослых – стали исторически первым общественным институтом, имевшим целью преднамеренную организацию воспитания и обучения.

Археологические данные и этнографические описания жизни народов, которые задержались в своем развитии на стадии общинно-родового строя, позволяют говорить, что при всех различиях и особенностях в проведении инициации у разных народов возникшие в позднеродовом обществе формы передачи молодежи накопленного культурного наследия в значительной степени сохранились до нашего времени.

Подготовка к инициациям осуществлялась, как можно предположить, отдельно для мальчиков и девочек, что определялось организацией общества. Общинными центрами подготовки к инициациям служили специальные «дома», или лагеря, молодежи – мужские («дома холостяков») и женские. Целенаправленная подготовка молодежи к проведению инициационных обрядов делала их своего рода прообразом школы.

В соответствии с условиями существования в общинах вырабатывалась и своего рода программа обучения, включавшая знания и практические умения, необходимые охотнику, земледельцу, воину и т. д. Аналогичная программа для девушек была ориентирована на домоводство, домашнее ремесло – плетение, ткачество, гончарные работы и т. п. Предусматривалась также физическая и ритуальная подготовка как форма социально-нравственного воспитания. В связи с этим содержание инициационной процедуры представляло собой совокупность двух частей, связанных с усвоением традиций практических и ритуальных. Молодежь должна была усвоить общий порядок жизни, необходимые знания, практические умения и навыки, знать родовые предания, мифы, соблюдать различные обряды. В процессе испытаний и состязаний, которыми завершались инициации, проверялась физическая, практическая, говоря современным языком, социально-нравственная и волевая готовность подростков к вхождению во взрослую жизнь.

В практике проведения инициации складывались и зачатки обучающей деятельности.

В обучении движениям танца, например, использовалось повторение и запоминание, за ошибки подростков наказывали. Так, для фиксации в памяти подростка какого-либо наставления или закрепления определенного мускульного движения, за ошибки при их повторении использовались болевые воздействия – удар, щипок, укол и т. д.

Система инициации в своем развитии привела к тому, что в родовых общинах постепенно выделилась категория лиц, занимающихся специально подготовкой молодежи к этой процедуре. Таким образом, подготовка к инициации исторически предваряла последующее возникновение организованного обучения, которое возникло веками позже.

Стихийно сложившиеся формы подготовки детей и подростков к жизни в обществе, неотделимые от производственных и бытовых отношений, оказались в изменявшихся исторических условиях недостаточными. Поэтому постепенно начинают формироваться специальные общественные механизмы воспитания. Старая система инициации выполняла совершенно определенную педагогическую функцию: она способствовала преемственности все более усложнявшихся культурно-исторических, бытовых и хозяйственных традиций.

Переход от присваивающего хозяйства к производящему, совершившийся в эпоху неолита, кардинально повлиял на все области человеческой жизни, в том числе и на воспитание.

Возникновение дифференциации воспитания в условиях разложения первобытнообщинного строя

С развитием производящих форм хозяйства были связаны дальнейшие изменения в средствах производства. Этим был обусловлен переход от использования каменных орудий к производству орудий и оружия из меди (так называемый медный век, или энеолит, – 4 – 3 тыс. лет до н. э.), затем из бронзы (бронзовый век – 3 – 2 тыс. лет до н. э.), наконец, в I тысячелетии до н. э. началось применение железа (так называемый раннежелезный век). Прогресс хозяйственной деятельности сопровождался дальнейшим разделением труда, отделением земледелия от животноводства, возникновением ремесленничества.

На территории от Днепра до Алтая жили в основном скотоводческие племена, на территории Закавказья, Средней Азии, современной Молдовы и Украины, в степях Северного Причерноморья, Поволжья и юга Сибири – земледельцы; для лесных районов Сибири и европейской части будущей России господствующим оставался прежний, присваивающий тип хозяйства.

В родовых общинах постепенно начали формироваться группы людей, занимавшихся специализированными видами труда. К охоте, земледелию, скотоводству прибавились прядение и ткачество, гончарное ремесло, обработка металлов и т. д. Между родоплеменными объединениями завязывался обмен, возникла торговля. В этих условиях в общинах появились предпосылки частной собственности, имущественного расслоения, формирования родоплеменной знати (вождей, предводителей племен, старейшин, нарождавшегося жречества).

В эпоху неолита, начавшуюся у большинства народов в VIII – VI тысячелетиях до н. э., зарождается древнейший тип письма, так называемое пиктографическое (от *лат.* – рисованный красками и *греч.* – пишу). Картинные знаки пиктографического письма передавали целостные сообщения, не расчлененные на отдельные слова, вследствие чего при его характеристике исследователи возникновения древней письменности используют термин «картинно-синтетическое» письмо или «фразеография».

По данным археологии и этнографии, многие народы, обладавшие до прихода европейцев своей пиктографической письменностью (индейцы Северной Америки, многие народы Крайнего Севера, африканские племена, народы Океании и др.), использовали в качестве материала для письма кору, бересту, бамбук, кожу, кость и т. д.

Таким образом, письмо в качестве дополнительного к звуковой речи средства общения появилось в эпоху возникновения крупных общностей людей – племен, а затем и их союзов, которые располагались нередко на больших пространствах. Усложнение хозяйственной деятельности и социальных отношений порождало потребность в общем средстве закрепления опыта племен во времени и передачи информации о нем на большие расстояния.

В жизни людей с течением времени происходили существенные изменения в области воспитания, которые можно обнаружить, в частности, в эволюции инициационных обрядов: с одной стороны, сохранялись старые формы инициации, которые охватывали всех детей и подростков общества, с другой стороны, внутри содержания инициационной системы постепенно выделялся определенный круг зародившихся специализированных знаний и умений, в связи с чем не все стали получать равный к ним доступ.

В новых инициационных учреждениях стала осуществляться подготовка будущих военачальников, жрецов, врачей и т. д. Они, как показывают этнографические данные, представляли собой своего рода закрытые школы, возникавшие на базе функционировавших ранее домов молодежи. Так, на основании данных этнографических источников можно обнаружить, например, что в подобной школе племени маори (Новая Зеландия) еще в XIX в. обучались дети племенной знати с 12 до 16 лет, здесь жрецы учили мифологии, зачаткам астрономических знаний, религии. Дети знатных ацтеков и майя (Мексика) с 12 до 15 лет обучались в жреческих домах, где получали начатки научных знаний, связанных с астрономией и окружающим миром. С 15 до 17 лет часть из них проходила специальное военное обучение, другая часть готовилась к исполнению функций жрецов – «наставников народа».

Усиливавшееся разделение труда, выделение различных ремесел вызвало необходимость специализированного обучения, которое в условиях концентрации имущества в собственности отдельных семей стало приобретать общественное значение. Профессиональная квалификация постепенно становится достоянием семьи и соответствующего социального слоя, тщательно охраняется от «непосвященных», поскольку это важно для семьи и данной социальной группы в целом. В результате семья ремесленника-мастера превращалась в центр профессионального ученичества.

Итак, в результате усиления разделения труда и расширения эмпирических знаний усложнялось содержание обучения и воспитания детей, складывались его организационные формы. Помимо практической трудовой, военно-физической и социально-нравственной подготовки подрастающее поколение начинало приобщаться к начаткам специальных знаний. Все это создавало предпосылки для возникновения впоследствии школьного обучения и профессионального ученичества. В ходе практического решения всех этих задач зарождались предпосылки для возникновения специально организованного обучения и воспитания, начинался процесс выработки приемов педагогической деятельности, которая постепенно выделялась в самостоятельную область социальной практики, способствуя этнической консолидации и выступая в роли мощного фактора социального прогресса.

3.2. Воспитание и школа в странах Древнего Востока

(Шумерские школы. Клинопись. Школы Древнего Египта. Школы Древней Индии. Буддийские школы. Школы Древнего Китая. Основные идеи Конфуция, его попытка теоретического обоснования обучения и воспитания)

Зарождение организованных форм воспитания в условиях формирования и развития древнейших цивилизаций

Появление воспитания и образования, как особых форм человеческой деятельности, восходит к эпохе древнейших цивилизаций Ближнего – и Дальнего Востока, становление которых принято относить к V тысячелетию до н. э. Еще раньше, в эпоху позднего неолита, в различных регионах мира наметились признаки разложения первобытного общества. Этот процесс занял много столетий. В условиях изменения жизни людей постепенно начали складываться новые формы воспитания детей при сохранении старых. Элементы этого процесса в современных условиях можно обнаружить в материалах этнографических исследований.

В древнейших государствах, пришедших на смену союзам племен, воспитание и обучение детей по-прежнему осуществлялось по преимуществу в семьях. О важной роли семьи в воспитании детей говорилось в таких документах древнейших государств Ближнего и Дальнего Востока, как Законы царя Вавилонии Хаммурапи (1792 – 1750 до н. э.), книга Притч иудейского царя Соломона (965 – 928 до н. э.), индийская Бхагавадгита (середина I тысячелетия до н. э.) и др. Постепенно вместе с зарождением государственных структур в целях подготовки, условно говоря, интеллектуальной элиты – чиновников, жрецов, полководцев – начал складываться и особый социальный институт – школа.

Школа и воспитание в условиях древнейших цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока развивались под воздействием различных экономических, социальных, культурных, этнических, географических и других факторов. Хотя хронологически эти цивилизации не совпадали, тем не менее, им были присущи сходные черты, в том числе в сфере воспитания и обучения.

Эта общность была следствием того, что возникновение школ приходилось на переходную эпоху от родовых общин к зарождению госу-

дарственности. Типичность этого явления подтверждается тем, что древние цивилизации, несмотря на то, что они возникали и существовали изолированно друг от друга, имели при этом много общего в путях экономического и социального развития, в том числе и в сфере воспитания и образования. Подтверждением типичности этого явления может служить последующая история народов Центральной и Южной Америки: в III – II тысячелетиях до н. э., при отсутствии связей с остальным миром, у них сложились формы обучения и воспитания, сходные с опытом древнейших цивилизаций Ближнего и Дальнего Востока.

У всех этих народов в ту эпоху происходили глубинные изменения в практике воспитания подрастающих поколений, совершенствовались сходные, в сущности, способы передачи культурного наследия предков от взрослых к детям. Фактически завершался дописьменный период истории, когда речь и пиктографическое письмо, как главные способы передачи информации (приблизительно с III тысячелетия до н. э.), стали дополняться постепенно формировавшейся письменностью – клинописной и иероглифической. Возникновение и развитие письменности стало важнейшим фактором развития школы. При переходе от пиктографического письма к использованию логограмм, передающих не только общее содержание речи, но и членение ее на отдельные слова (древнеегипетские и китайские иероглифы, шумерская клинопись), письмо постепенно превращалось в сложную технику, которая требовала специального обучения. Дальнейшее развитие письма было связано с появлением его новых форм – сначала слогового (в Древней Ассирии), а затем фонетического (в Древней Финикии), что привело к упрощению обучения грамоте.

Отделение умственного труда от физического, начавшееся уже на исходе первобытной истории, постепенно вызвало к жизни появление особой профессии – учителя. Школа и воспитание в древнейших государствах Ближнего и Дальнего Востока отражали в своем развитии эволюцию культурных, нравственных, идеологических ценностей. Человеческая личность готовилась к выполнению традиционных социальных обязанностей и занятию определенного заранее места в обществе.

Возникновение школ, в конечном счете, стало ответом на определенные экономические, культурные, политические потребности жизни. По мере социального развития эти потребности менялись, а с ними изменялись содержание, методы обучения и воспитания.

Главными очагами обучения и воспитания в древнейших государствах Востока были семья, храмы и государство. Семья, однако, не была в состоянии дать детям даже минимальную образовательную подготовку – научить письму, чтению, счету. Это стало главной задачей школ.

Содержание обучения в этих школах было крайне скудным по причине того, что детей готовили к выполнению четко определенных функций. К I тысячелетию до н. э. развитие ремесел, торговли, постепенное усложнение характера труда, рост городского населения способствовали расширению круга людей, которым стало необходимо школьное обучение. Помимо детей родовой знати и служителей культа учениками школ становились уже и дети состоятельных ремесленников и торговцев, однако абсолютное большинство населения обходилось по-прежнему лишь семейным воспитанием своих детей, без элементов собственно образования.

Возникновение школы являлось следствием развития общества. Школа обладала относительной самостоятельностью и со своей стороны влияла на эволюцию общества. Так, школа письма, возникнув как ответ на необходимость обеспечивать передачу опыта от поколения к поколению, позволяла, в свою очередь, обществу двигаться вперед.

Школа и воспитание в Междуречье (Месопотамия)

Приблизительно за 4 тыс. лет до н. э. в междуречье Тигра и Евфрата возникли города-государства Шумер и Аккад, существовавшие здесь почти до начала нашей эры, и другие древние государства, такие как Вавилон и Ассирия. Все они обладали достаточно жизнестойкой культурой. Здесь получили развитие астрономия, математика, сельское хозяйство, была создана оригинальная письменность, возникли различные искусства.

В городах Месопотамии существовала практика древонасаждения, прокладывались каналы с мостами через них, возводились дворцы для знати. Почти в каждом городе существовали школы, история которых восходила еще к III тысячелетию до н. э. и отражала потребности развития хозяйства, культуры, нуждавшихся в грамотных людях – писцах. Писцы на социальной лестнице стояли достаточно высоко. Первые школы для их подготовки в Междуречье именовались «домами табличек» (*по-шумерски* – эдубба), от названия табличек из глины, на которые

наносилась клинопись. Письмена вырезались деревянным резцом на сырой глиняной плитке, которую затем обжигали. В начале I тысячелетия до н. э. писцы стали пользоваться деревянными табличками, покрытыми тонким слоем воска, на котором выцарапывались клинописные знаки.

Первые школы такого типа возникли, очевидно, при семьях писцов. Затем появились дворцовые и храмовые «дома табличек». Получить представление об этих школах позволяют глиняные таблички с клинописью, являющиеся материальным свидетельством развития цивилизации, в том числе и школы, в Междуречье. Десятки тысяч таких табличек обнаружены в развалинах дворцов, храмов и жилищ. Таковы, к примеру, таблички из библиотеки и архива г. Ниппура, среди которых следует назвать, прежде всего, летописи Ашшурбанипала (668 – 626 до н. э.), законы царя Вавилона Хаммурапи (1792 – 1750 до н. э.), законы Ассирии второй половины II тысячелетия до н. э. и др.

Постепенно эдуббы приобретали автономию. В основном, эти школы были небольшими, с одним учителем, в обязанности которого входило и управление школой, и изготовление новых табличек-образцов, которые ученики заучивали, переписывая их в таблички-упражнения. В крупных «домах табличек», по-видимому, имелись особые учителя письма, счета, рисования, а также специальный управитель, следивший за порядком и ходом занятий. Обучение в школах было платным. Чтобы заручиться дополнительным вниманием учителя, родители делали ему подношения.

Вначале цели школьного обучения были узкоутилитарными: подготовка необходимых для хозяйственной жизни писцов. Позднее эдуббы стали постепенно превращаться в центры культуры и просвещения. При них возникали крупные книгохранилища, например, Ниппурская библиотека во II тысячелетии до н. э. и Ниневийская библиотека в I тысячелетии до н. э.

Складывавшуюся школу, как образовательное учреждение, питали традиции патриархально-семейного воспитания и одновременно ремесленного ученичества. Влияние семейно-общинного уклада жизни на школу сохранялось на протяжении всей истории древнейших государств Междуречья. Главную роль в воспитании детей по-прежнему играла семья. Как следует из «Кодекса Хаммурапи», отец должен был отвечать за подготовку сына к жизни и был обязан обучать его своему ремеслу.

Основным методом воспитания в семье и школе являлся пример старших. В одной из глиняных табличек, где содержится обращение отца к сыну, отец призывает его следовать положительным примерам сородичей, друзей и мудрых правителей.

Возглавлял эдуббу «отец», учителей именовали «братьями отца». Ученики делились на старших и младших «детей эдуббы». Обучение в эдуббе рассматривалось, прежде всего, как подготовка к ремеслу писца. Ученикам надлежало научиться технике изготовления глиняных табличек, освоить систему клинописи. За годы обучения ученик должен был изготовить полный комплект табличек с предусмотренными текстами. На протяжении всей истории «домов табличек» универсальными приемами обучения в них являлись заучивание и переписывание. Урок состоял в запоминании «табличек-моделей» и их копировании в «табличках-упражнениях». Сырые таблички-упражнения корректировал учитель. Позже иногда стали применяться упражнения типа «диктантов». В основе методики обучения лежало, таким образом, многократное повторение, запоминание столбцов слов, текстов, задач и их решений. Однако применялся и метод разъяснения учителем трудных слов и текстов. Можно предположить, что в обучении использовался также и прием диалога-спора, причем не только с учителем или учеником, но и с воображаемым предметом. Ученики делились на пары и под руководством учителя доказывали или опровергали те или иные положения.

О том, каким был уклад школы и каким хотели его видеть в Междуречье, говорят найденные на развалинах столицы Ассирии – Ниневии – таблички «Восславление искусства писцов». В них говорилось: «Истинный писец – не тот, кто думает о хлебе насущном, а кто сосредоточен на своем труде». Прилежание, по мнению автора «Восславления...», помогает ученику «выйти на дорогу богатства и благополучия».

Один из клинописных документов II тысячелетия до н. э. позволяет составить представление об учебном дне школьника. Вот что в нем говорится: «Школьник, куда ты ходишь с первых дней?» – спрашивает учитель. «Я хожу в школу», – отвечает ученик. «Что ты делаешь в школе?» – «Я делаю свою табличку. Ем завтрак. Мне задают устный урок. Мне задают письменный урок. Когда занятия кончаются, я иду домой, вхожу и вижу моего отца. Я рассказываю отцу о моих уроках, и

отец мой радуется. Когда я просыпаюсь утром, то вижу свою мать и говорю ей: скорее дай мне мой завтрак, я иду в школу: в школе надзиратель спрашивает: «Почему ты опаздываешь?» Испуганный и с бьющимся сердцем, я вхожу к учителю и кланяюсь ему почтительно».

Обучение в «домах табличек» было сложным и трудоемким. На первом этапе учили читать, писать, считать. При овладении грамотой следовало запомнить множество клинописных знаков. Далее ученик переходил к заучиванию поучительных историй, сказок, легенд, приобретал известный запас практических знаний и умений, необходимых при строительстве, составлении деловых документов. Прошедший обучение в «доме табличек» становился обладателем своего рода интегрированной профессии, приобретая различные знания и умения.

В школах изучались два языка: аккадский и шумерский. Шумерский язык в первой трети II тысячелетия до н. э. уже перестал быть средством общения и сохранялся лишь как язык науки и религии. В новое время аналогичную роль в Европе играл латинский язык. В зависимости от дальнейшей специализации будущим писцам давались знания в области собственно языка, математики и астрономии. Как можно понять из табличек того времени, окончивший эдуббу должен был владеть письмом, четырьмя арифметическими действиями, искусством певца и музыканта, ориентироваться в законах, знать ритуал совершения культовых действий. Он должен был уметь измерять поля, делить имущество, разбираться в тканях, металлах, растениях, понимать профессиональный язык жрецов, ремесленников, пастухов.

Возникшие в Шумере и Аккаде школы в виде «домов табличек» претерпели затем значительную эволюцию. Постепенно они становились как бы центрами просвещения. В то же самое время начала складываться особая литература, обслуживавшая школу. Первые, условно говоря, методические пособия – словари и хрестоматии – появились в Шумере за 3 тыс. лет до н. э. В них включались поучения, назидания, наставления, оформленные в виде клинописных табличек.

В период расцвета Вавилонского царства (1-я половина II тысячелетия до н. э.) важную роль в деле образования и воспитания стали играть дворцовые и храмовые школы, которые обычно располагались в культовых зданиях – зиккуратах, где имелись и библиотеки, и помещения для

занятий писцов. Такие, говоря современным языком, комплексы именовались «домами знаний». В Вавилонском царстве с распространением знаний и культуры в средних социальных группах появляются, по-видимому, учебные заведения нового типа, о чем свидетельствует появление на различных документах подписей торговцев и ремесленников.

Эдуббы получили особенно широкое распространение в Ассирийско-Нововавилонский период – в I тысячелетии до н. э. В связи с развитием хозяйства, культуры, усилением процесса разделения труда в Древней Месопотамии наметилась специализация писцов, что отразилось и на характере обучения в школах. В содержание обучения стали включаться занятия, условно говоря, философией, литературой, историей, геометрией, правом, географией. В Ассирийско-Нововавилонский период появляются уже и школы для девушек из знатных семей, где обучали письму, религии, истории и счету.

Важно отметить, что в этот период создаются большие дворцовые библиотеки в Ашшуре и Ниппуре. Писцы собирали таблички на различные темы, о чем свидетельствует библиотека царя Ашшурбанипала (VI в. до н. э.), особое внимание стало уделяться обучению математике и способам лечения разных болезней.

Школа и воспитание в Древнем Египте

Первые сведения о школьном обучении в Египте восходят к III тысячелетию до н. э. Школа и воспитание в эту эпоху должны были формировать ребенка, подростка, юношу в соответствии со сложившимся на протяжении тысячелетий идеалом человека: немногословного, умевшего терпеть лишения и хладнокровно принимать удары судьбы. В логике достижения такого идеала шло все обучение и воспитание.

В Древнем Египте, как и в других странах Древнего Востока, огромную роль играло семейное воспитание. Отношения между женщиной и мужчиной в семье строились на достаточно гуманной основе, о чем свидетельствует то, что мальчикам и девочкам уделялось равное внимание. Судя по древнеегипетским папирусам, египтяне уделяли заботе о детях много внимания, ибо, по их верованиям, именно дети могли дать родителям новую жизнь после совершения погребального обряда. Все это отражалось на характере воспитания и обучения в школах того времени.

Дети должны были усвоить мысль о том, что праведная жизнь на земле определяет счастливое существование в загробном мире.

По убеждениям древних египтян, боги, взвешивая душу умершего, в качестве гири на чашу весов кладут «маат» – кодекс поведения: если жизнь умершего и «маат» уравновешивались, то покойный мог начать новую жизнь в загробном царстве. В духе подготовки к загробной жизни составлялись и поучения детям, которые должны были способствовать формированию нравственности каждого египтянина. В этих поучениях утверждалась и сама идея необходимости воспитания и обучения: «Подобен каменному идолу неуч, кого не обучал отец».

Использувавшиеся в Древнем Египте методы и приемы школьного воспитания и обучения соответствовали принятым тогда идеалам человека. Ребенку надлежало, прежде всего, научиться слушать и слушаться. В ходу был афоризм: «Послушание – это наилучшее у человека». Учитель обычно обращался к ученику с такими словами: «Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю я тебе». Наиболее эффективным способом достичь повиновения были физические наказания, которые считались естественными и необходимыми. Девизом школы можно считать изречение, записанное в одном из древних папирусов: «Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал». Абсолютный и безоговорочный авторитет отца и наставника был освящен в Древнем Египте многовековыми традициями. Тесно связан с этим и обычай передавать профессию по наследству – от отца к сыну. В одном из папирусов, к примеру, перечислены поколения зодчих, принадлежавших одной египетской семье. При всем консерватизме древнеегипетской цивилизации, как, впрочем, и других, в ее недрах можно обнаружить процессы, свидетельствующие о пересмотре идеалов личности, а с ними и целей воспитания. Из текста одного из древних папирусов, относящегося к I тысячелетию до н. э., можно обнаружить, что уже тогда наметились разные точки зрения относительно того, каким надлежит быть человеку. Неизвестный автор спорил с теми, кто отходил от традиционной приверженности семейного и школьного воспитания идеалу покорности: «Человек, живущий в вере, подобен растению, находящемуся в теплице». Эта мысль им подробно не раскрыта, но главное назначение всех форм школьного и семейного воспитания состояло в вы-

работке у детей и подростков нравственных качеств, что пытались осуществлять преимущественно путем заучивания различного рода моральных наставлений, таких как, например: «Лучше уповать на человеколюбие, нежели на золото в своем сундуке; лучше есть сухой хлеб, и радоваться сердцем, чем быть богатым и познать печаль». Естественно, что понимание подобных сентенций в школе было весьма затруднено тем, что они были записаны иероглифами на архаичном, далеком от живой речи, языке.

В общем, к III тысячелетию до н. э. в Египте сложился некий институт «семейной школы»: чиновник, воин или жрец готовил своего сына к профессии, которой тот должен был посвятить себя в будущем. Позже в таких семьях стали появляться небольшие группы учеников со стороны.

Своего рода государственные школы в Древнем Египте существовали при храмах, дворцах царей и вельмож. Обучали в них детей с 5 лет. Сначала будущий писец должен был научиться красиво и правильно писать и читать иероглифы; затем – составлять деловые бумаги. В отдельных школах, кроме того, обучали математике, географии, учили астрономии, медицине, языкам других народов. Чтобы научиться читать, ученику следовало запомнить свыше 700 иероглифов, уметь пользоваться беглым, упрощенным и классическим способами написания иероглифов, что само по себе требовало очень больших усилий. Вот что говорил один жрец своему ученику в этой связи: «Люби писание и ненавидь пляски. Целый день пиши твоими пальцами и читай ночью». В итоге таких занятий ученик должен был овладеть двумя стилями письма: деловым – для светских нужд, а также уставным, на котором писали религиозные тексты.

В эпоху Древнего царства (3 тыс. лет до н. э.) еще писали на глиняных черепках, коже и костях животных. Но уже и в эту эпоху в качестве материала для письма стали использовать папирус – бумагу, изготовленную из болотного растения того же названия. В дальнейшем папирус стал основным материалом для письма. У писцов и их учеников имелся своеобразный письменный прибор: чашка с водой, деревянная дощечка с углублениями для черной краски из сажи и красной краски из охры, а также тростниковая палочка для письма. Почти весь текст писали черной краской. Красной краской пользовались для выделения отдельных фраз и обозначения пунктуации. Свитки папируса можно было использовать многократно путем смывания ранее написанного. Интересно заметить,

что на школьных работах обыкновенно ставили время выполнения данного урока. Ученики переписывали тексты, которые содержали различные знания. На первоначальной стадии обучали, прежде всего, технике изображения иероглифов, не уделяя внимания их значению. Позднее школьников обучали красноречию, которое считалось важнейшим качеством писцов: «Речь сильнее, чем оружие»; «Уста человека спасают его, но речь его может и погубить его» – говорилось в древнеегипетских папирусах.

В некоторых древнеегипетских школах ученикам сообщались и начатки математических знаний, которые могли понадобиться при строительстве каналов, храмов, пирамид, подсчете урожая, астрономических исчислениях, которые использовались при прогнозировании разливов Нила и т. п. Вместе с этим обучали и элементам географии в сочетании с геометрией: ученик должен был уметь, например, начертить план местности. Постепенно в школах Древнего Египта стала усиливаться специализация обучения. В эпоху Нового царства (V в. до н. э.) в Египте появились школы, где готовили врачей. К тому времени были накоплены знания и созданы учебные пособия по диагностике и лечению многих болезней. В документах той эпохи дается описание почти полусотни различных болезней.

В школах Древнего Египта дети учились с раннего утра до позднего вечера. Попытки нарушить школьный режим беспощадно карались. Чтобы достичь успехов в учении, школьники должны были пожертвовать всеми детскими и юношескими радостями. Вот что говорится в одном из писем XIX династии, где учитель наставляет нерадивого ученика: «О, пиши тщательно, не ленись, а не то ты будешь жестоко побит... Твоя рука должна непрестанно опираться на науки, ни одного дня отдыха не давай себе, а иначе тебя будут бить. У молодого человека есть спина; он ощущает, когда его бьют. Хорошенько слушай, что тебе говорят, ты извлечешь из этого пользу. Коз учат плясать, лошадей обуздывают, голубей заставляют стаиваться, ястребов – летать. Тебя не должно обременять напряжение духа, книги не должны надоедать тебе, ты извлечешь из них пользу». Должность писца считалась очень престижной. Отцы не очень знатных семей считали для себя честью, если их сыновей принимали в школы писцов. Дети получали от отцов наставления, смысл которых сводился к тому, что обучение в такой школе обеспечит их на долгие годы, даст возможность разбогатеть и занять высокое положение, приблизиться к родовой знати.

Воспитание и школа в Израильско-Иудейском царстве

В истории древних цивилизаций Востока становление религиозного принципа единобожия было решающим фактором в развитии культуры, что было связано с возникновением новых нравственных представлений. Многие дошедшие до нас источники свидетельствуют о трудностях при определении критериев Добра и Зла, с которыми сталкивались народы того времени. Многочисленные божества, которым поклонялись люди, как правило, были злыми, и их гнева следовало бояться. Духи добра помогали, но могли в любой момент сменить милость на гнев. Мистическое сознание людей подталкивало их к формальному жертвоприношению в виде откупа. Любой колдун брался решать сложные жизненные и хозяйственные проблемы. Покровительство языческих богов было слабым, а их множество вносило большие разногласия между людьми.

Уже некоторые египетские фараоны, стремясь упрочить свою власть, пытались установить единобожие. Так, фараон Эхнатон был за это предан забвению. Аналогичные явления наблюдались в Междуречье и в Персии. Впервые в истории установить единобожие удалось еврейскому народу.

Древние евреи были выходцами из семитских кочевых племен, поселившихся в Месопотамии во времена Шумера. Позже некоторые из этих племен перекочевали в Египет, где были порабощены египтянами. Именно в этот период, как гласит предание, иудейский бог Яхве заключил с этим угнетенным народом договор, и Моисей (Моше) был избран тем посредником, через которого Яхве говорил с еврейским народом. За свои благодеяния Яхве потребовал исполнения всеми его воли. В Ветхом завете описаны и чудесное спасение еврейского народа из рабства, и жестокая кара, выпавшая на долю поработителей, и мистические явления, и, возможно, реальные исторические события. Мистицизм и история практически неразделимы в древних источниках. Установить истинное происхождение десяти нравственных заповедей, якобы врученных Моисею на Синайской горе самим Яхве, вряд ли кто-нибудь возьмется. Но в данном случае это не важно. Важно то, что была прочерчена граница между Добром и Злом. Пусть условная, не совпадающая с современными представлениями, но четкая и понятная для людей того времени. Яхве не принимал жертв от грешников. Человека, убившего ближнего своего,

следовало схватить даже около жертвенника и покарать смертью. Предполагалось не только исполнение каждым иудеем заповедей Яхве, но и вершение суда над теми, кто их нарушает, – право судить и карать.

Вместе с единобожием в древнееврейской религии появилась еще одна особенность. Яхве считался властным над всеми народами и их богами, но избрал для попечительства только иудейский. Религиозное и национальное в самосознании иудеев стали неразрывно связаны между собой.

После бегства из Египта древнееврейские племена дошли до страны Ханаан (Палестина) и создали государство Израиль, от которого в 925 г. до н. э. отделилось самостоятельное царство Иудея. В 722 г. до н. э. ассирийский царь Саргон II разрушил Самарию – столицу Израиля, пленил израильский народ и увел в Ассирию значительную его часть. В итоге Израиль прекратил свое существование. В 586 г. до н. э. Навуходоносор II захватил последний оплот иудеев – Иерусалим и увел пленников в Вавилонию.

По преданиям, именно в этот период произошло переосмысление иудеями своей судьбы. У них возобладала идея необходимости вымаливать прощение и свободу у всемогущего Яхве. Многочисленные пророки в этот период стали как бы учителями своего народа. В 538 г. до н. э. иранский царь Кир II отпустил еврейский народ на свободу.

Столь сложные исторические перипетии, а также мистицизм сознания древних евреев отразились на их отношении к воспитанию, которое можно охарактеризовать как религиозно-национальное явление, где оба начала были единым целым. Продолжение рода приобрело для этого народа особый духовный смысл, и школа стала почитаться наравне с храмом. Если поселение было мало и не было возможности построить школу, то дети учились в синагоге, молитвенном доме. Учитель, чаще всего проповедник, денег за свой труд не получал, так как считалось, что слова Библии, особенно Торы (Пятикнижия), даны народу Богом бесплатно, а значит, и передаваться детям тоже должны бесплатно. Уважение к учителю воспитывалось в семье задолго до поступления детей в школу. Древняя мудрость гласила: «Если ты увидел, что отец твой и учитель твой споткнулись одновременно, то первому руку подай учителю своему», хотя отец в семье почитался как абсолютный господин.

Воспитание в семьях иудеев хотя и носило деспотический характер, но и предполагало наставительные беседы с детьми, что предписывалось Торой.

Школьное воспитание и обучение чаще всего было трехступенчатым. Иудеи создали свою систему письменности, и на первой ступени обучения дети должны были овладеть начатками чтения и письма, сохранившегося в своей основе до наших дней, а также счетом. В начальной школе учитель и ученики сидели на полу, демонстрируя свое равенство перед Богом, когда же старшие дети получали возможность включаться в дискуссию, учитель садился на некоторое возвышение.

Тора и Талмуд (свод религиозно-этических и правовых догм иудаизма), а также толкование Торы – служили главными предметами школьного изучения. Тору заучивали почти наизусть, развивая память, которая считалась у древних иудеев важнейшим свойством ума. В процессе этих занятий дети учились рассуждать и излагать прочитанное и заученное. Третий этап обучения был связан с подготовкой к будущей профессиональной деятельности. Поскольку профессия чаще всего передавалась мальчику по наследству, отец выполнял и роль учителя.

Девочек также знакомили с Торой и письмом, но в меньшем объеме. Знания эти были необходимы для соблюдения строгих и сложных традиций при ведении домашнего хозяйства. Идеалом женщины считались мать и примерная жена. Содержание древнееврейского образования было весьма скудным с точки зрения овладения детьми практическими знаниями. Иудеи не строили пирамид и сложных оросительных систем, не занимались мореплаванием и вели замкнутый образ жизни, только в известной мере контролируя проходящие через их страну караванные пути между Ираном и Египтом. Легкость, с которой Иудея покорилась римлянам, говорит о том, что и в военном деле они не преуспели. По-видимому, причины этих явлений кроются в религии. Народ, избранный Богом, не должен смешиваться с другими народами. Это положение считалось важнейшей ценностью в древнееврейском воспитании. Чистота души, чистота крови, чистота пищи и чистота тела считались путями к спасению, а достижение этих идеалов являлось сутью всего древнееврейского воспитания, на что была ориентирована и деятельность школы.

Переход к единобожию был важным шагом к рассмотрению категорий Добра и Зла, на чем формировались идеалы, лежавшие в основе взглядов на воспитание. Конечно, дохристианская мораль представляется сегодня чуждой современному европейцу. Принципы типа «око – за око» признаются сегодня аморальными, но в них уже проявились зародыши морали, отличавшиеся от первобытных табу. А следовательно, у иудейских воспитателей уже появился предмет для обсуждений с детьми, что было первым, пусть и небольшим, шагом к осознанию норм и принципов справедливости через воспитание.

После завоевания Иудеи Римом в VI в. до н. э. еврейский народ расселился практически по всему свету, но элементы его древней веры и традиций воспитания по сей день продолжают сохраняться, и вокруг них ведутся многовековые дискуссии.

Воспитание и школа в Древнем Иране

Древний Иран – это страна, которую населял один самых загадочных народов Земли – арийцы. Индусы, немцы, кельты, итальянцы, греки, прибалты, некоторые славянские народности находятся в историческом родстве с арийцами, следы которых обнаружены не только в Западной Европе, но в Гималаях, в Монголии, на Урале. Племена древних персов были в I в. до н. э. ближневосточной ветвью арийцев и объединялись верой, ведущей свое начало, возможно, от индийских Вед, ставшей впоследствии основой для многих самостоятельных верований. Зороастризм – это еще один из примеров единобожия. Здесь поклонение главному богу Ахурмазде, олицетворяющему Добро в извечной борьбе Добра и Зла, наложило отпечаток и на характер воспитания.

В Авесте – пророчествах Заратуштры, по мнению современных историков, содержатся элементы, вошедшие позднее в эллинскую и римскую культуры. Многие положения Авесты перекликаются и с Торой, и с Библией, и с Кораном. В Древнем Иране, откуда был родом Заратуштра, возникли своеобразные представления о ценностях человека, его душе и ее соотношении с телом.

Так, Заратуштра утверждал, что человек подобен Богу, а душа его – это часть Божьей силы. Смысл жизни состоит в реализации данной Богом силы для борьбы со Злом – злыми духами (дэвами), которые живут

в самом человеке в виде смерти, бесплодия, лживости, лени, зависти, лицемерия, и установлении царства Добра. Это делало религию иранцев хотя и абстрактной, но с сильно развитым этическим началом.

Семейное воспитание у древних иранцев, как и у других восточных народов, было весьма строгим. До семилетнего возраста ребенку позволялось все, никаких запретов не существовало, но по истечении этого срока он имел право ослушаться только три раза, на четвертый раз его ждала смертная казнь. Такая жестокость, по-видимому, являлась обратной стороной идеи чистоты. Ребенок, не способный усвоить с трех раз требование повиноваться, считался неполноценным, «нечистым», а все нечистое являлось порождением царства Зла и должно было быть «очищено».

Важным средством воспитания в семье у древних иранцев считалось приучение детей к выполнению многочисленных обрядов, сопровождавших всю жизнь людей того времени. Одновременно родители должны были разъяснять детям основы религии, в которых большое место занимали вопросы нравственности.

Обучение мальчиков в школах начиналось в возрасте 7 лет. Главным источником первоначальных знаний являлась Авеста, собрание священных книг, написанная особым авестийским письмом. Ученики писали на глиняных черепках и по сырой глине, используя технику письма, сходную с вавилонской. По окончании школы они имели возможность получить специальную военную или чиновничью подготовку, а часть – освоить профессию жреца. Будущий чиновник должен был освоить не только грамоту, но и научиться быть умеренным в жизни, спокойным и покорным. Ученикам нередко приходилось спать прямо на земле возле школ и не всегда получать пищу. Воспитание будущих воинов было еще более суровым. Тяжелые упражнения разного вида должны были сделать дух будущего воина непоколебимым, а тело – выносливым и быстрым.

Воспитание и школа в Древней Индии

История Древней Индии условно распадается на два периода: дравидско-арийский – до VI в. до н. э. и буддистский – с VI в. до н. э. Особенность индийской культуры состояла в ее замкнутости, поэтому целесообразно рассматривать проблемы развития школы и педагогических идей в Древней и Средневековой (имеется в виду период европейского средневековья) Индии, вплоть до момента ее колонизации Британией в XVIII в., в единстве.

Культура дравидских племен – коренного населения Индии до первой половины II тысячелетия до н. э. – приближалась к уровню культуры ранних государств Междуречья, вследствие чего воспитание и обучение детей носило семейно-школьный характер, причем роль семьи была главенствующей. Школы в долине реки Инда появились предположительно еще в доарийский период в III – II тысячелетиях до н. э. и по своему характеру были похожи, как можно предположить, на школы Древней Месопотамии. Более тысячи печатей с надписями своеобразным письмом, глиняные чернильницы для письма на пальмовых листьях – вот и все, что сохранилось в качестве памятников культуры и образования от тех времен. Во II – I тысячелетиях до н. э. на территорию Индии вторглись арийские племена из Древней Персии. Отношения между основным населением и завоевателями-ариями породили строй, позднее получивший название кастового: все население Древней Индии стало разделяться на четыре касты. Потомки ариев составляли три высшие касты: брахманов (жрецов), кшатриев (воинов) и вайшьи (крестьян-общинников, ремесленников, торговцев). Четвертой – низшей – кастой являлись шудры (наемные работники, слуги, рабы). Наибольшими привилегиями пользовалась каста брахманов. Кшатрии, будучи профессиональными военными, участвовали в походах и сражениях, а в мирное время находились на содержании государства. Вайшьи относились к трудовой части населения. Шудры не имели никаких прав.

В соответствии с этим социальным делением и воспитание и обучение детей основывалось на идее, согласно которой каждый человек должен развивать свои нравственные, физические и умственные качества, чтобы стать полноправным членом своей касты. У брахманов ведущими качествами личности считались праведность и чистота помыслов, у кшатриев – мужество и смелость, у вайшьи – трудолюбие и терпение, у шудры – покорность и безропотность.

Главными целями воспитания детей высших каст в Древней Индии к середине I тысячелетия до н. э. были: физическое развитие – закаливание, умение управлять своим телом; умственное развитие – ясность ума и разумность поведения; духовное развитие – способность к самопознанию. Считалось, что человек рожден для исполненной счастья жизни. У детей высших каст воспитывали такие качества, как любовь к природе, чувство прекрасного, самодисциплина, самообладание, сдержанность.

Идеалом нравственного поведения считались содействие общему благу, отказ от поступков, которые идут во вред такому благу. Образцы воспитания черпались, прежде всего, в сказаниях о Кришне – божественном и мудром царе, воине и пастухе. В этих сказаниях дано подробное описание семейно-общественного воспитания в Древней Индии.

Эпический Кришна воспитывался первоначально среди ровесников в совместных играх и труде. Позднее родители отдали его в учение мудрому брахману. Здесь он вместе с соучениками изучал Веды и по истечении шестидесяти четырех дней должен был овладеть разнообразными искусствами и умениями – «всею людскою ученостью».

Идеал древнеиндийского воспитания раскрыт в образе царевича Рама – одного из героев «Махабхараты» – эпоса народов Индии. Для индусов Рама являлся образцом совершенного человека, эталоном высшей воспитанности. Вот каким представлялся им Рама: «Никто не мог сравниться с царевичем в силе и отваге, и всех превзошел Рама ученостью, и воспитанием, и мудрым разумением. Исполненный добродетелей, он никогда не кичился и не выискивал пороков у других. Чистый душою, он был приветлив и кроток в обращении, незлобен и прямодушен, почтителен со старшими. Постоянно в часы отдыха он упражнялся в воинском искусстве, вел полезные беседы с умудренными возрастом, наукою и опытом мужами. Он знал Веды, законы и обычаи, был красноречив и рассудителен и никогда не уклонялся с пути долга».

Образцом древнеиндийской наставительной литературы можно считать «Бхагавадгиту» – памятник религиозно-философской мысли Древней Индии, содержащий философскую основу индуизма (середина I тысячелетия до н. э.), которая была не только священной, но и учебной книгой, написанной в форме беседы ученика с мудрым учителем. В образе учителя здесь предстает сам Кришна, в образе ученика – царский сын Арджуна, который, попадая в затруднительные жизненные ситуации, искал совета у учителя и, получая разъяснения, поднимался на новый уровень познания и совершения поступков. Обучение должно было строиться в форме вопросов и ответов: сначала сообщение нового знания в целостном виде, затем рассмотрение его с различных сторон. При этом раскрытие отвлеченных понятий сочеталось с приведением конкретных примеров.

Суть обучения, как следует из «Бхагавадгиты», заключалась в том, чтобы перед учеником последовательно ставились постепенно усложнявшиеся задачи конкретного содержания, решение которых должно было вести к нахождению истины. Процесс обучения образно сравнивался со сражением, побеждая в котором ученик поднимался к совершенству.

К середине I тысячелетия до н. э. в Индии сложилась определенная воспитательная традиция. Первая ступень воспитания и обучения была прерогативой семьи, систематического обучения здесь, естественно, не предусматривалось. Для представителей трех высших каст оно начиналось после особого ритуала посвящения во взрослые – «упанаяма». Непрошедшие этот ритуал презирались обществом; они лишались права иметь супругом представителя своей касты, получать дальнейшее образование. Порядок обучения у специалиста-учителя во многом строился по типу семейных отношений: ученик считался членом семьи учителя, и, помимо овладения грамотой и обязательными для того времени знаниями, он усваивал правила поведения в семье. Сроки «упанаямы» и содержание дальнейшего образования не были одинаковыми для представителей трех высших каст. Для брахманов «упанаяма» начиналась в 8-летнем возрасте, кшатриев – в 11-летнем, вайшья – в 12-летнем.

Наиболее широкой была программа образования у брахманов; занятия для них состояли в усвоении традиционного понимания Вед, овладении навыками чтения и письма. У кшатриев и вайшья обучались по сходной, но несколько сокращенной программе. Кроме того, дети кшатриев приобретали знания и навыки в военном искусстве, а дети вайшья – в сельском хозяйстве и ремеслах. Их образование могло продолжаться до восьми лет, затем следовали еще 3 – 4 года, в течение которых ученики занимались в доме своего учителя практической деятельностью.

Прообразом повышенного образования можно считать занятия, которым посвящали себя немногие юноши из высшей касты. Они посещали известного своими познаниями учителя – гуру («чтимый», «достойный») и участвовали в собраниях и спорах ученых мужей. Вблизи городов начали возникать так называемые лесные школы, где вокруг гуру-отшельников собирались их верные ученики. Специальных помещений для учебных занятий обычно не было; обучение происходило на

открытом воздухе, под деревьями. Основной формой компенсации за обучение была помощь учеников семье учителя по хозяйству.

Новый период в истории древнеиндийского воспитания начинается в середине I тысячелетия до н. э., когда наметились существенные изменения в древнеиндийском обществе, связанные с возникновением новой религии – буддизма, идеи которой отразились и на воспитании. Буддийская традиция обучения имела своим истоком просветительскую и религиозную деятельность Будды (в Индии – Шакья-Муни) (623 – 544 до н. э.). В религии буддизма он – существо, достигшее состояния высшего совершенства, выступавшее против монополизации религиозного культа брахманами и за уравнивание каст в сфере религиозной жизни и воспитания. Он проповедовал непротивление злу и отказ от всех желаний, чему соответствовало понятие «нирвана». По преданию, свою просветительскую деятельность Будда начинал в «лесной школе» близ города Бенареса. Вокруг него, учителя-отшельника, собирались группы добровольных учеников, которым он проповедовал свое учение. Буддизм уделял особое внимание отдельной личности, подвергая сомнению незыблемость принципа неравенства каст и признавая равенство людей от рождения. Поэтому в буддийские общины принимались люди любой касты.

Согласно буддизму, главной задачей воспитания было внутреннее совершенствование человека, душа которого должна быть избавлена от мирских страстей через самопознание и самосовершенствование. В процессе поиска знания буддисты различали стадии сосредоточенного внимательного усвоения и закрепления. Важнейшим его результатом считалось познание ранее не познанного.

В буддийский период стали складываться и новые представления о содержании образования. В обучении главное внимание уделялось грамматике санскрита, литературно обработанной форме древнеиндийского языка, ставшего в I в. до н. э. ведущим языком в Северной Индии. В этот период возник и древнейший индийский слоговой алфавит – брахми.

К III в. до н. э. в Древней Индии уже выработались различные варианты алфавитно-слогового письма, что отразилось и на распространении грамотности. В буддийский период начальное обучение осуществлялось в религиозных «школах Вед» и в светских школах. Оба типа школ существовали автономно. Учитель в них занимался с каждым учеником от-

дельно. Содержание обучения в «школах Вед» (Веды – гимны религиозного содержания) отражало их кастовый характер и имело религиозную направленность. В светские школы учеников принимали независимо от кастовой и религиозной принадлежности, и обучение здесь носило практический характер. В содержание обучения в школах при монастырях входило изучение древних трактатов по философии, математике, медицине и пр.

В начале нашей эры в Индии начали изменяться взгляды на конечные задачи воспитания: оно должно было не только помогать человеку научиться различать сущностное и преходящее, достигать душевной гармонии и покоя, отвергать суетное и бренное, но и добиваться реальных результатов в жизни. Это привело к тому, что в школах при индуистских храмах помимо санскрита стали обучать чтению и письму на местных языках, а при брахманских храмах стала складываться двухступенчатая система образования: начальные школы («толь») и школы полного образования («аграхар»). Последние были как бы сообществами ученых и их учеников. Программа обучения в «аграхар» в процессе их развития становилась постепенно менее абстрактной, учитывающей потребности практической жизни. Был расширен доступ к образованию детей из разных каст. В связи с этим здесь стали обучать в большем объеме элементам географии, математики, языкам; начали обучать врачеванию, ваянию, живописи и другим искусствам.

В Древней Индии постепенно сложился ряд крупных центров образования. Наибольшую известность среди них получили школы, остатки которых были обнаружены археологами в развалинах близ города Бхуванешвар. Можно предположить, что приблизительно за пять столетий до новой эры на этой территории сложилось сообщество ученых, которые вместе со своими учениками обсуждали философские вопросы, учащиеся получали сведения из медицины, искусства, астрономии, естествознания, торговли. Этот своего рода научно-учебный центр поддерживал связи с тогдашним цивилизованным миром: Китаем, Ближним и Средним Востоком.

Не менее широкую известность как центры культуры и просвещения приобрели школы при некоторых буддистских монастырях за 500 лет до нашей эры. В них учащиеся изучали индуизм и буддизм, логику, Веды, медицину, филологию, языки, право, астрономию и другие науки.

Позднее, в эпоху европейского Средневековья, в духовном наследии народов Индии по-прежнему важное место занимали идеи, которые оказали влияние на развитие мировой педагогической культуры.

Среди различных религиозно-философских учений, в рамках которых формировались отдельные направления педагогической мысли Индии, можно выделить три основных: брахманизм, буддизм и исланизм, преобладавший в период Средневековья. Вследствие этого в Индии сложились и три системы воспитания: брахманская, буддийская, мусульманская. Брахманская и буддийская системы постепенно слились и образовали так называемую индуистскую систему воспитания. Брахманизм, идеология которого основывалась на признании фатальной неизбежности кастового расслоения общества, освященного Богом, по-прежнему делил людей на брахманов (жрецов), кшатриев (воинов), вайшья (земледельцев, ремесленников) и шудры (слуг). Первые три касты провозглашались высшими, их дети по достижении юношеского возраста проходили свой обряд посвящения (второго рождения), что давало им право учиться дальше, постигать суть священных гимнов, создание которых относится еще к XI в. до н. э.

Сущность жизни с точки зрения брахманизма состояла в том, чтобы отречься от земного мира, познать высшую силу и приобрести бессмертие в «высшем мире»; смысл человеческого бытия определялся как «самопознание».

Из содержания ведических гимнов следует, что вначале богатые семьи держали дома людей, которые читали их детям гимны из Вед. В II – I вв. до н. э. стали открываться школы, доступные трем высшим кастам, где с 8 лет начинали обучаться брахманы, с 12 лет – кшатрии и вайшья.

Содержание образования в этих школах, в основном, носило религиозный характер, но вместе с тем отличалось известной разносторонностью: наряду с заучиванием Вед оно предполагало также изучение элементов математики, истории, этики, астрономии, грамматики, философии. Курс обучения предусматривал, кроме того, разнообразные физические упражнения. Обучение осуществлялось преимущественно в устной форме. Для брахманов оно длилось, как правило, 8 лет и состояло в заучивании гимнов и других религиозных текстов.

Ученик обычно жил в доме учителя-гуру, который личным примером воспитывал у него честность, верность вере, послушание родителям. Ученики должны были беспрекословно подчиняться своему гуру.

Общественный статус наставника (гуру) был очень высоким. Ученик должен был почитать учителя больше, чем своих родителей. Профессия учителя-воспитателя считалась самой почетной в сравнении с другими профессиями.

Кастовая система построения общества на протяжении многих столетий приводила к ограничению доступа к образованию широких масс населения. Даже среди трех высших каст главенствующее положение занимала каста брахманов. Именно их дети готовились быть священнослужителями, которые выполняли и главные педагогические функции. Для кшатриев и вайшья изучение Вед не имело такого значения, как для брахманов, которые готовились к мистической трактовке ведических текстов и их разъяснению всем верующим.

Нужно обратить внимание на практическую направленность образования и воспитания детей из каст кшатриев и вайшья: в отличие от брахманского воспитания вайшья должен был научиться сеять и различать хорошие и плохие поля, он должен был быть знаком с измерением веса, площади, объема и т. п. Для того чтобы приобрести эти знания, вайшья, наряду с сельским хозяйством, знакомились с основами географии, изучали иностранные языки, а также получали опыт участия в торговых операциях. Начальные знания по своей профессии они приобретали обычно у своих родителей, помогая им в ведении хозяйства и торговле. Практические навыки в каждой касте передавались от родителей детям.

Начиная с VI в. до н. э. и до VIII в. н. э. господствующей в Индии была идеология буддизма. Буддийская система образования по сравнению с брахманской была более демократичной и не ориентировалась на кастовые различия. Она открывала доступ к образованию всем детям независимо от касты и пола.

Буддизм расширил роль школ при монастырях, в которых дети обучались на протяжении 10 – 12 лет под руководством буддийских монахов. Здесь от учеников требовалось полное послушание, в случае нарушения дисциплины ученика исключали из школы. Содержание воспитания было преимущественно религиозно-философским; позднее было

введено обучение грамматике, лексике, медицине. Оценивая систему образования того времени, следует подчеркнуть, что образование было, в основном, религиозным, с которым уживалось сообщение специальных знаний. Общепринятые догмы религии распространялись по множеству каналов во всех слоях общества, достигая самых низших. При этом образование было всеобщим достоянием.

В эпоху европейского Средневековья в Индии возникла и другая система образования – мусульманская. По исламской традиции, у мусульман Индии существовало два типа учебных заведений – мектебы и медресе. Обучение в мектебах велось на языках фарси и арабском, в медресе – только на арабском. Мектебы создавались при мечетях и были аналогичны индуистским элементарным школам. Медресе были повышенными учебными заведениями, которые готовили молодых людей к профессии учителя, священнослужителя, судьи, врача и т. п.

Оригинальные идеи по вопросам воспитания высказали император из династии Великих Моголов *Акбар* (1542 – 1605) и его ближайший сподвижник Абул Фазл Аллами, которые целью своей деятельности считали улучшение человечества. Они выступали против грубого деспотизма в семье, против религиозного фанатизма и кастового деления. Отношения всех людей должны были, по их мнению, строиться разумно, основываясь на взаимном уважении.

В эпоху европейского Средневековья центрами образования в Индии были, в первую очередь, Агра, Лахор, Фатихпур и др. Многие общеобразовательные школы создавались частными лицами: медресе шейха Ваджи Уддина в Гуджарате, медресе Маульви Алимуддина в Канаудже и др.

По религиозным обычаям, посещение любых учебных заведений для женщин было невозможно. Однако почти в каждой богатой семье содержались учителя для обучения девочек. Широкой известностью пользовалась школа для девочек, созданная Акбаром при его дворце.

Проникновение европейской цивилизации в XVII – XVIII вв. лишило Индию самостоятельности в плане экономического развития, но не лишило индийский народ самобытности и стремления беречь и развивать свою национальную культуру.

В общем, можно сказать, что воспитание и школа в Древней и Средневековой Индии прошли длительный путь развития. Содержание

школьного обучения становилось постепенно все более и более жизненным, доступным для усвоения, сохраняя при этом традиционный характер, что в известной степени сохранилось и до настоящего времени, если говорить о национальных школах Индии.

Практическое занятие № 1 по теме «Воспитание и школа в странах Древнего Востока»

Задание № 1.

Прочитайте законы царя Вавилонии Хаммурапи. Аргументируйте, почему законы царя Хаммурапи предусматривали обязанность человека, взявшего в жены вдову с детьми, этих детей воспитывать, кормить, одевать и обувать? Каким образом они воспитывают силу воли, мужской дух, любовь к ближнему и предусматривают правила равноправия?

«Если человек усыновит малолетнего, находившегося в пренебрежении, и вырастит его, то этот воспитанник не может быть потребован обратно по суду.

Если какой-нибудь ремесленник возьмет малолетнего в воспитанники и научит его своему ремеслу, то он не может быть потребован обратно по суду.

Если он не научит его своему ремеслу, то этот воспитанник может вернуться в дом своего отца.

Если человек вырастит малолетнего, которого он усыновил, но не причислит его к своим детям, то этот воспитанник может вернуться в дом своего отца».

Воспитание детей – очень и очень нелегкое дело. Задача взрослых – не просто любить и уважать ребенка, но еще и предоставлять ему необходимую свободу для реализации своих стремлений. Отсутствие этой свободы приведет к тому, что ребенок вырастет слабым, безвольным.

Задание № 2.

Прочитайте статьи законов Хаммурапи. Согласны ли вы с указанными мерами наказания, которые распространяются на приемных детей? Аргументируйте, почему отношения родителей и детей строились на принципе патриархальной власти главы семейства? Как вы считаете, могут ли быть ситуации, в которых приемный сын может заслуженно возненавидеть отца, который его воспитал?

«Если (приемный) сын гирсекума или (приемный) сын секретум отцу, воспитавшему его, или матери, воспитавшей его, сказал: «Ты мне не отец, ты мне не мать», ему должны отрезать язык.

Если приемный сын гирсекума или приемный сын секретум узнал дом своего (кровного) отца и отца, воспитавшего его, и мать, воспитавшую его, возненавидел и в дом своего (кровного) отца ушел, у него должны вырвать глаз.

Если сын ударит своего отца, то ему должно отрезать пальцы».

Царь Хаммурапи своим законодательством попытался оформить и закрепить общественный строй государства и урегулировать всевозмож-

ные меры наказания для людей. Однако семья являлась основой государства и воспитание детей – это нелегкий труд, но посильный каждому. Отношения родителей и детей строились на принципе патриархальной власти главы семейства, так сложилось, что за мужчиной закреплена роль «хозяина», «добытчика», «кормильца». Мужской авторитет признается без всяких вопросов или принимается под давлением. Господство отцовской власти является неограниченным. Глава семейства вносит принципиальный вклад в материальное обеспечение семьи.

Задание № 3.

Прочитайте статью закона царя Хаммурапи. Аргументируйте, почему Хаммурапи считал, что любое действие не может быть оставлено без следа, что за совершенный проступок нужно отвечать? Как вы считаете, нужно ли применять подобный закон в наше время?

«Если лекарь сделал человеку тяжелую операцию бронзовым ножом и убил этого человека или же он вскрыл бельмо у человека бронзовым ножом и выколол глаз человеку, то ему должны отрубить кисть руки».

Статья закона проводит принцип членовредительских «символических» наказаний (сложная модификация талиона), когда отсечению подвергается «провинившаяся» часть тела.

Задание № 4.

Какое наказание предусматривает данная статья закона Хаммурапи, если человек взял что-то, не принадлежащее ему?

«Если пастух, которому дан для пастбы крупный и мелкий скот, совершил преступление (и) изменил клеймо или продал (скот) за серебро, его должны изобличить и то, что он украл, крупный и мелкий скот, их хозяину он должен возместить».

Высказывание Генри Форда: «Человек, заработавший свой хлеб, заработал и право на него. Если другой человек крадет у него этот хлеб, он крадет у него больше чем хлеб, крадет священное человеческое право. Если мы не в состоянии производить, мы не в состоянии и обладать».

Задание № 5.

Каким образом данная статья закона Хаммурапи помогает доказать виновность или невинность человека, определить справедливость?

«Если человек бросит на человека обвинение в чародействе и не докажет этого, то тот, на кого брошено обвинение в чародействе, должен пойти к Реке и броситься в нее. Если Река овладеет им, то обличавший его может забрать его дом; а если Река этого человека очистит и он останется невредим, то того, кто бросил на него обвинение в чародействе, должно убить; бросавшийся в Реку получает дом обличавшего его».

Каждый виновный должен понести наказание. Если человек не виновен, он получает всё, а человек, бросивший на него обвинение, должен быть наказан за свои утверждения.

В статье закона затронут еще один момент. Именно река «решает», виновен человек, бросившийся в нее или нет. Обличившего должна убить невинность человека, которого он обвинил. Обвинивший должен понести наказание за клевету.

Практическое занятие № 2 по теме «Воспитание и школа в странах Древнего Востока»

Задание № 1.

Прочитайте притчу 2 (стихи 1-6, 20) царя Соломона. Обоснуйте, при каких условиях человек будет видеть принципы благочестия? Почему автор подчеркивает, что мудрость со всеми благами не дается человеку легко?

«Сын мой! если ты примешь слова мои и сохранишь при себе заповеди мои, то уразумеешь страх Господень и найдешь познание о Боге.

Ибо Господь дает мудрость; из уст Его – знание и разум;

Сын мой! если ты примешь слова мои и сохранишь при себе заповеди мои, так что ухо твое сделаешь внимательным к мудрости и наклонишь сердце твое к размышлению; если будешь призывать знание и взывать к разуму; если будешь искать его, как серебра, и отыскивать его, как сокровище.

Посему ходи путем добрых и держись стезей праведников».

Тот человек, чей разум молитвенно ищет божественную истину, всегда будет видеть два великих принципа благочестия. Этот поиск не окончится разочарованием. Никто не будет искать напрасно. Молитвенное и усердное исследование Слова Божьего не может привести к вероотступничеству.

Это то обожжающее благоговение, с которым дитя Божье смиренно и радостно подчиняется закону Отца. Божий гнев так страшен, а любовь Его столь сладостна, что нас переполняет желание угодить Ему. Мы боимся Его, чтобы не согрешить против Него. В благоговении перед Богом заключается все счастье и весь долг человека. Поэтому, принимаясь наставлять нас словом Божьим, Соломон начинает с начала, с самого важного вопроса. Из всякого познания знание Бога остается основополагающим. Не может быть истинного знания без благочестия.

Молодые люди должны помнить, что страх Господень связан с почитанием родителей. Бог говорит здесь устами родителя или учителя, сочетая родительскую нежность с божественной властью – сын мой. Его

слова предполагают благочестивый характер родителей и указывают на ответственность двоих родителей. Дети – создания разумные. Им должно преподавать наставление, а не требовать от них слепого подчинения. Слушай... не отвергай.

Нужна готовность принять заповеди отца (старшего), затем – желание прислушаться к словам мудрости, расположить сердце свое к размышлению; необходимо стремление к знанию. Искать его надо с не меньшим усердием, чем серебро и всякое другое сокровище.

Задание № 2.

Прочитайте стихи-притчи 4 царя Соломона. Как вы считаете, каковы могут быть последствия, если пренебрегать мудростью? Почему автор советует не отступать от слов родных, прислушиваться к ним и идти по правильному пути, не теряя при этом ценности, а также осмысливать все свои поступки?

«Как любящая жена, станет мудрость заботиться о том, кто дорожит ею. Она будет охранять... оберегать тебя; она возвысит тебя и прославит... если ты прилепишься к ней.

Мудрость выступает в облике жены, которую следует любить.

Она будет охранять, оберегать тебя.

Храни речи отца внутри сердца.

Больше всего хранимого храни сердце твое; потому что из него исходят источники жизни.

Приобретай мудрость, приобретай разум: не забывай этого и не уклоняйся от слов уст моих.

Слушай, сын мой, и прими слова мои, – и умножатся тебе лета жизни.

Я указываю тебе путь мудрости, веду тебя по стезям прямым. Когда пойдешь, не будет стеснен ход твой, и когда побежишь, не споткнешься».

Мудрость сулит долгую жизнь в согласии с законом (имеющий ее пойдет «стезями прямыми») и потому свободную от тяжелых препятствий и переживаний. Предостережение от соблазна вступить на стезю нечестивых, ибо это «стезя» зла и нечистых страстей, сопряженная с постоянными опасностями и не сулящая душевного мира.

Следует внимать мудрым речам отца, потому что, в этом залог здоровой (как в физическом, так и в нравственном отношении) жизни.

Сердце – средоточие, источник эмоциональной, нравственной и духовной жизни. Оно ответственно за слова, сходящие с уст человека, за то, видит ли он вещи в истинном, правдивом свете, и за поведение его и поступки.

Нужно прислушиваться к словам родителей, потому что они желают нам только хорошее, и если ценить их слова и прислушиваться к ним, то многое можно взять себе на заметку в дальнейшей жизни.

Задание № 3.

Прочитайте притчу 6 (стихи 4-11) царя Соломона. Обоснуйте, почему у человека такое стремление отказаться от преодоления трудностей, устойчивое нежелание совершать волевое усилие? Что нужно сделать людям, чтобы воспитать в себе трудолюбие?

«Не давай сна глазам твоим и дремания веждам твоим; спасайся, как серна из руки и как птица из руки птицелова.

Пойди к муравью, ленивец, посмотри на действия его, и будь мудрым.

Нет у него ни начальника, ни приставника, ни повелителя; но он заготавливает летом хлеб свой, собирает во время жатвы пищу свою.

Или пойди к пчеле и познай, как она трудолюбива, какую почтенную работу она производит; ее труды употребляют во здравие и цари и простолюдины; любима же она всеми и славна; хотя силою она слаба, но мудростью почтена.

Доколе ты, ленивец, будешь спать? когда ты встанешь от сна твоего?

Немного поспишь, немного подремлешь, немного, сложив руки, лежишь: и придет, как прохожий, бедность твоя, и нужда твоя, как разбойник.

Если же будешь не ленив, то, как источник, придет жатва твоя; скудость же далеко убежит от тебя».

Царь Соломон хочет донести до людей, что нет в нашем мире ничего невозможного, только нужно научиться преодолевать нежелание к трудолюбию. Если ты не учишься себя дисциплинировать, тебе ничто и никто не сможет помочь. И есть только один секрет дисциплинирования: делать это постоянно. Сделай план, а потом следуй своему плану и, пока не сделаешь то, что ты запланировал, не иди отдыхать или заниматься чем-то другим. Соломон считал, что в первую очередь нужно видеть результаты своего труда. Знать меру своему отдыху, выработать умение убивать в себе вкус безделья, так как трудолюбие и определяет жизнеспособность человека.

Задание № 4.

Прочитайте высказывания царя Соломона в притче 10. Почему большинство успешных людей современности не соответствует описанию мудрого сына, который радуется отцу?

«Память о добрых делах праведника будет вдохновлять на них потомков, станет для них источником духовных благословений,

любовь покрывает (в значении «прощает») дурные поступки других людей,

разумный легко усваивает знания, они у него всегда наготове,

благословение Господне, которое удел разумного и трудолюбивого, приносит только радость, печаль же никогда ему не сопутствует».

Задание № 5.

Аргументируйте, как царь Соломон в притче 10 (стихи 1, 3, 8, 20) видит духовный смысл в обещаниях? Почему прилежный труд приносит благословение и новые наставления доставляют радость?

«Сын мудрый радует отца, а сын глупый – огорчение для его матери. Не допустит Господь терпеть голод душе праведного, стяжание же нечестивых исторгнет.

Мудрый сердцем принимает заповеди, а глупый устами преткнется. Отборное серебро – язык праведного, сердце же нечестивых – ничтожество».

По мнению русских философов, видеть только духовный смысл в обещаниях, касающихся земной жизни, – значит терять большие благословения. Они относятся не только к ветхозаветной эпохе. Но обещание требует веры, которая убеждает нас, что Бог помогает нам.

Ленивая рука делает бедным, а рука прилежных обогащает. Ежедневные наблюдения не оставляют сомнения в том, что ленивые руки приводят к бедности, тогда как руки прилежных обогащают, вознаграждая сборщика урожая. Прилежный труд был основой райской жизни, и хотя теперь он отмечен печатью грехопадения, он все еще приносит благословение, а при Божьем провидении несет богатство.

Сердце – это место пребывания истинной мудрости, и учительный дух – наилучшее доказательство ее влияния. Ибо тот, кто знает себя, всегда рад новому наставлению. Как только заповеди снисходят с неба, хорошо наставленный христианин сразу же принимает их, как отец его Авраам.

Язык, производя грех, становится позором для нас, но иногда он может стать и нашей славой. Наши слова должны быть отборным серебром, очищенным от окалина мира, они должны блистать небесной чистотой.

Задание № 6.

Аргументируйте, как царь Соломон в данных стихах притчи 15 характеризует глупых людей? Почему человек совершает некоторые поступки по своей же глупости?

«Язык мудрых сообщает добрые знания, а уста глупых изрыгают глупость.

Глупый пренебрегает наставлением отца своего; а кто внимает обличениям, тот благоразумен. В обилии правды великая сила, а нечестивые искоренятся из земли.

Уста мудрых распространяют знание, а сердце глупых не так.

Сердце разумного ищет знания, уста же глупых питаются глупостью.

Мудрый сын радуется отцу, а глупый человек пренебрегает матерью свою.

Глупость – радость для малоумного, а человек разумный идет прямою дорогою».

В своих притчах царь Соломон говорит о глупости, как об отсутствии ума, и как неспособности им пользоваться. Глупость есть неправильное мышление, неадекватность, неумение мыслить. На самом деле

человек, совершая ошибки по глупости, делает это неосознанно, действует по привычке. Ничто не поощряет глупость сильнее, чем культура поведения в обществе, в котором находятся люди.

Задание № 7.

Прочитайте притчу 15 (стих 13) Соломона. Согласны ли вы с мнением, что состояние сердца отображается на лице?

«Веселое сердце делает лицо веселым, а при сердечной скорби дух унывает.

Значит ли это, что нам нужно весело улыбаться во всех неприятностях и разочарованиях, которые преподносит жизнь? Конечно, нет!

Бывает время и для грусти, сокрушения и даже гнева, если совершается несправедливость. Но в повседневной жизни улыбка часто приносит облегчение и надежду».

«Веселое сердце» наполнено миром, удовлетворением и благодарностью. С таким сердцем мы сможем отвечать на неожиданные трудности доброй улыбкой, которая побудит и других искать у Бога надежду и мир.

Задание № 8.

Прочитайте мудрые советы царя Соломона, изложенные в притче 17. Что может повлиять на негативное отношение между людьми?

«Кто за добро воздаёт злом, от дома того не отойдет зло.

Друг любит во всякое время и, как брат, явится во время несчастья».

Если люди будут негативно отвечать на добро, то в скором времени этот негатив вернётся обратно и в дальнейшем может сопровождать во всём, поэтому нам нужно стараться на добро отвечать добром, и тогда станет меньше зла между людьми, и не будет бед. Если человек любим, он сам полюбит и в трудную минуту останется верен ближнему.

Задание № 9.

Аргументируйте притчу 18 (стихи 10, 14) царя Соломона. Какие поступки могут считаться угодными Богу, а какие плохими?

«Нерадивый в работе своей – брат расточителю.

Кто дает ответ не выслушав, тот глуп, и стыд ему».

Притчи царя Соломона написаны, как обращение отца, учащего сына мудрости жизни, какие поступки могут считаться угодными Богу, а какие плохими. Наставление сыну, как наследнику, самому дорогому для настоящего отца человеку, покоряют своей любовью и заботой. Никто не может упрекнуть родителя в нравоучениях, соблюдая которые его родимый сын достигнет людского уважения и Божьего благословения.

Смысл притч в том, чтобы дать нам познание Бога, которое умудряет нас во спасение и наделяет способностью жить благочестиво. В книге также описаны удивительные благословения, которые мудрость дает людям, там подчеркивается, что мудрость – важнейшее приобретение, она – сама наша жизнь.

Задание № 10.

Как притча 20 царя Соломона помогает понять смысл жизни, разобраться в моральных качествах людей, найти свой жизненный путь, выбрать свою дорогу? Проанализируйте ситуацию, в которой семьянин, добрый человек пошёл путём беззакония? Что могло подвигнуть его на такое решение?

«Посему ходи путем добрых и держись стезей праведников, потому, что праведные будут жить на земле, и непорочные пребудут на ней; а беззаконные будут истреблены с земли, и вероломные искоренены из нее.

Иди своим путём до конца и ничего не бойся! Это только твой путь! Сердце подскажет тебе, прав ли ты! Праведные всегда будут жить на земле и добро будет на их стороне, а беззаконные исчезнут с земли. Добро должно всегда побеждать зло».

Настойчиво и убедительно взывает премудрый к здравому смыслу и к совести слушателя – идти в жизни путем правды и добра. Следование по этому пути для праведников вызывает истинное и высшее благо, обозначаемое премудрым.

В притче затрагиваются моменты воспитания в человеке таких качеств, как добро, самостоятельность, определение своего пути.

Задание № 11.

Проанализируйте стихи притчи 22 царя Соломона. Почему нужно остерегаться коварных и злых людей? С какой целью царь призывает прислушиваться к словам мудрых?

«Терны и сети на пути коварного; кто бережет душу свою, удались от них.

Сеющий неправду пожнет беду, и трости гнева его не станет.

Человека, доброхотно дающего, любит Бог, и недостаток дел его восполнит.

Прогони кощунника, и удалится раздор, и прекратятся ссора и брань.

Приклони ухо твое, и слушай слова мудрых, и сердце твое обрати к моему знанию; потому что утешительно будет, если ты будешь хранить их в сердце твоём, и они будут также в устах твоих.

Не дружись с гневливым и не сообщайся с человеком вспыльчивым, чтобы не научиться путям его и не навлечь петли на душу твою».

Подлый человек может веять только несчастье, так как в сердце его царит гнев и злоба, а главное зависть. Завистливый человек – несчастный, ведь его неприязнь перерастает в ненависть. Поэтому царь Соломон призывает каждого прислушаться к советам мудрых и поступать по совести.

Задание № 12.

Прочитайте притчу 24 царя Соломона (стихи 1-3, 15-17). Почему человек, совершающий подлые поступки, поступает безнравственно и становится источником мерзких вымыслов?

«Не ревнуй злым людям и не желай быть с ними, потому что о насилии помышляет сердце их, и о злом говорят уста их.

Мудростью устрояется дом и разумом утверждается.

Не злоумышляй, нечестивый, против жилища праведника, не опустошай места покоя его, ибо семь раз упадет праведник и встанет; а нечестивые впадут в погибель. Не радуйся, когда упадет враг твой, и да не веселится сердце твое, когда он споткнется».

В своей притче Соломон призывает совершать добро, не желать зла близким и не ревновать злым.

Задание № 13.

Прочитайте отрывок из притчи 28 царя Соломона. Почему «быть лицеприятным – нехорошо»? Представьте, что вы стоите перед выбором: сказать правду в суде и этим навлечь на себя и свою семью неприятелей, либо солгать, и тогда вы и ваши родные будут в безопасности. По вашему мнению, что лучше: навлечь беду на своих близких, чтобы быть благочестивым, или сказать неправду, но уберечь свою семью? Приведите примеры, когда «обличающий в недостатках и ошибках человека мудрого вызовет у него больше симпатии, чем тот, кто льстит ему». Согласны ли вы с этим мнением?

«Нечестивого преследует нечистая совесть, не дающая ему покоя, человеку с чистой совестью смелость дается от Господа, ходящий в жизни кривыми, сомнительными путями – человек лживый и при том не умный, ибо в противном случае избрал бы пути благочестия».

Задание № 14.

Прочитайте притчу 29 царя Соломона (стихи 1, 3, 5). Для чего царь призывает нас задуматься о проблеме мудрости? Почему житейской мудрости невозможно обучить как знаниям?

«Человек, который, будучи обличаем, ожесточает выю свою, внезапно сокрушится, и не будет ему исцеления.

Человек, любящий мудрость, радуется отцу своего; а кто знает с блудницами, тот расточает имение.

Человек, лстящий другу своему, расстилает сеть ногам его».

Соломон призывает каждого быть мудрым, чтобы «радовать отца своего», а не «расточать имение».

Задание № 15.

Прочитайте притчу 31 (стихи 10-15) царя Соломона. Обоснуйте, из-за чего в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» Татьяна Ларина не может обмануть доверие супруга? Почему в борьбе верности любви и верности долгу побеждает первое?

«Кто найдет добродетельную жену? цена ее выше жемчугов;
уверено в ней сердце мужа ее, и он не останется без прибытка;
она воздает ему добром, а не злом, во все дни жизни своей.

Добывает шерсть и лен, и с охотою работает своими руками.

Она, как купеческие корабли, издалека добывает хлеб свой.

Она встает еще ночью и раздает пищу в доме своем и урочное служанкам своим».

Татьяна Ларина, полюбив Онегина, пишет ему письмо, не страшась быть осмеянной и отвергнутой. Евгений же оказывается несостоятельным в своём выборе. Он страшится искреннего чувства, не хочет привязываться, следовательно – неспособен на решительный поступок и зрелое чувство, поэтому отвергает героиню. Пережив отказ, Татьяна, тем не менее, предана первой любви до конца, хоть и выходит замуж по настоянию родителей. Когда же Онегин приходит к ней вновь, но уже обуреваемый страстью, она отказывает ему, ибо не может обмануть доверие супруга. В борьбе верности любви и верности долгу побеждает первое: Татьяна отвергает Евгения, но не перестает любить его, оставаясь душевно преданной ему, несмотря на внешний выбор в пользу долга.

4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ КИТАЯ И ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ

4.1. Школьное дело и зарождение педагогической мысли в Древнем и Средневековом Китае

В основе воспитательно-образовательных традиций воспитания и обучения детей в Древнем Китае, как и в других странах Востока, лежал опыт семейного воспитания, уходивший истоками в первобытную эпоху. Всем было необходимо соблюдать многочисленные традиции, упорядочивавшие жизнь и дисциплинировавшие поведение каждого члена семьи. Так, нельзя было произносить бранные слова, совершать поступки, вредящие семье и старшим. В основе внутрисемейных отношений лежало уважение младшими старших, школьный наставник почитался как отец. Роль воспитателя и воспитания была в Древнем Китае чрезвычайно велика, а деятельность учителя-воспитателя считалась весьма почетной.

История китайской школы уходит своими корнями в глубокую древность. По преданиям, первые школы в Китае возникли в III тысячелетии до н. э. Первые письменные свидетельства о существовании в Древнем Китае школ сохранились в различных надписях, относящихся к древнейшей эпохе Шан (Инь) (XVI – XI вв. до н. э.). В этих школах учились лишь дети свободных и состоятельных людей. К этому времени уже существовала иероглифическая письменность, которой владели, как правило, так называемые пишущие жрецы. Умение пользоваться письменностью передавалось по наследству и крайне медленно распространялось в обществе. Поначалу иероглифы высекали на черепаших панцирях и костях животных, а затем (в X – IX вв. до н. э.) – на бронзовых сосудах. Далее, вплоть до начала новой эры, для письма использовали расщепленный бамбук, связанный в пластины, а также шелк, на которых писали соком лакового дерева, с помощью заостренной бамбуковой палочки. В III в. до н. э. лак и бамбуковую палочку постепенно заменили тушь и волосная кисточка. В начале II в. н. э. появляется бумага. После изобретения бумаги и туши обучение технике письма стало более легким делом. Еще раньше, в XIII – XII вв. до н. э., содержание школьного обучения предусматривало овладение шестью искусствами: моралью, письмом, счетом, музыкой, стрельбой из лука, верховой и упряжной ездой.

В VI в. до н. э. в Древнем Китае сформировалось несколько философских направлений, наиболее известными из которых были конфуцианство и даосизм, оказавших сильное влияние на развитие педагогической мысли в последующем.

Наибольшее воздействие на развитие воспитания, образования и педагогической мысли в Древнем Китае оказал *Конфуций* (551 – 479 до н. э.). В основе педагогических идей Конфуция лежала трактовка им вопросов этики и основ управления государством. Особое внимание он обращал на нравственное самосовершенствование человека. Центральным элементом его учения был тезис о правильном воспитании как неременном условии процветания государства. По Конфуцию, прочность и жизнеспособность общества покоятся на правильном воспитании его членов, согласно их социальному статусу: «Государь должен быть государем, сановник – сановником, отец – отцом, сын – сыном». Правильное воспитание являлось, по Конфуцию, главным фактором человеческого существования. По мнению Конфуция, природное в человеке – это материал, из которого при правильном воспитании можно создать идеальную личность. Впрочем, Конфуций не считал воспитание всемогущим, поскольку возможности различных людей от природы неодинаковы. По природным задаткам Конфуций различал «сынов неба» – людей, которые обладают высшей врожденной мудростью и могут претендовать быть правителями; людей, овладевших знаниями посредством учения и способных стать «опорой государства»; и, наконец, чернь – людей, неспособных к трудному процессу постижения знаний. Конфуций наделял идеального человека, сформированного воспитанием, особо высокими качествами: благородством, стремлением к истине, правдивостью, почтительностью, богатой духовной культурой. Он высказывал идею разностороннего развития личности, отдавая при этом предпочтение перед образованностью нравственному началу.

Его педагогические взгляды нашли отражение в книге «Беседы и суждения», содержащей по преданиям запись бесед Конфуция с учениками, которую учащиеся заучивали наизусть, начиная со II в. до н. э. Вот некоторые сентенции из этой книги, отражающие высокую оценку роли обучения: «учиться без пресыщения, просвещать без усталости»; «учиться и время от времени повторять изученное, разве это не приятно?»; «учиться и не размышлять – напрасно терять время, размышлять и не

учиться – губительно»; «если не можешь совершенствовать себя, то как же сможешь совершенствовать других людей?»).

Обучение, по Конфуцию, должно было основываться на диалоге учителя с учеником, на классификации и сравнении фактов и явлений, на подражании образцам. В трактате «Книга обрядов», созданном последователями Конфуция, подробно изложены и его педагогические идеи. Школьное обучение признавалось необходимым в жизни человека: «Только начав учиться, узнаешь о собственном несовершенстве и получишь возможность самообразовываться»; «думай о том, чтобы с начала до конца постоянно пребывать в учении».

Учителю и его ученику предлагалось совершенствоваться одновременно: «Учитель и ученики растут вместе». В главе книги «Книга обрядов», озаглавленной «Об учении», изложены представления Конфуция о содержании школьного обучения, которое должно начинаться в возрасте 7 – 8 лет. После первого года ученик должен овладеть умением читать и обрести способность к учению; через 3 года необходимо выяснить, имеет ли ученик тяготение к учению, приятно ли ему общество товарищей; через 5 лет должны проверяться широта знаний и привязанность к наставнику; через 7 лет ученик должен быть подготовлен к осмысленным рассуждениям; наконец, через 9 лет, при завершении обучения, учащемуся необходимо уметь делать самостоятельные умозаключения, «твердо стоять в науке».

В главе «Записка об учении» названной книги сформулирован ряд педагогических принципов: «если не пресекать дурное, когда оно обнаружилось, то дурное не преодолеть»; «когда благородный муж учит и наставляет, он ведет, но не тянет за собой, побуждает, но не заставляет, открывает пути, но не доводит до конца»; «благородный муж в учении закаливается, совершенствуется, а отдыхая, приобретает знания в развлечениях»; «если учиться, когда время ушло, то, как ни старайся, не добьешься успеха»; «питай почтение к последовательности, постоянно служи своему долгу, и совершенство придет»; «кто утвердится в учении, а наставник станет ему родным ... он будет получать наслаждение в обществе своих товарищей»; «если учиться в одиночестве, не имея товарищей, кругозор будет ограничен, а познания скудны» и др.

В общем, конфуцианский подход к обучению заключен в емкой формуле: согласие между учеником и учителем, легкость обучения, побуждение к самостоятельным размышлениям – вот что называется умелым руководством. Поэтому в Древнем Китае большое значение придавалось самостоятельности учащихся в овладении знаниями, а также умению учителя научить своих воспитанников самостоятельно ставить вопросы и находить их решения.

Конфуцианскую систему воспитания и образования развивали *Мэнцзы* (ок. 372 – 289 до н. э.) и *Сюньцзы* (ок. 313 – ок. 238 до н. э.). Оба они имели много учеников. Мэнцзы выдвинул тезис о доброй природе человека и поэтому определял цель воспитания как формирование добрых людей, обладающих высокими моральными качествами. Сюньцзы, наоборот, выдвинул тезис о злой природе человека и отсюда задачу воспитания видел в преодолении этого злого начала. В процессе воспитания и обучения он считал необходимым учитывать способности и индивидуальные особенности учеников. Перу одного из последователей Конфуция и Мэнцзы, имя которого неизвестно, принадлежат «Заметки об учении» (III в. до н. э.), в которых дается описание школьной системы этого периода, говорится о необходимости умственного, морального, эстетического и физического развития учащихся. В этом трактате отмечалось, что в процессе воспитания и обучения надо учитывать возраст учащихся, идти от простого к сложному.

В период правления династии Хань (206 до н. э. – 220 н. э.), завершивший эпоху Древнего Китая, конфуцианство было объявлено официальной идеологией. В этот период образование в Китае получило достаточно широкое распространение. Престиж образованного человека заметно вырос, в результате чего сложился своеобразный культ образованности. Само школьное дело постепенно превращалось в неотъемлемую часть государственной политики. Именно в этот период возникла система государственных экзаменов на занятие чиновничьих должностей, что открывало путь к бюрократической карьере.

Уже во второй половине I тысячелетия до н. э., в период недолгого правления династии Цинь (221 – 207 до н. э.), в Китае сложилось централизованное государство, в котором был проведен ряд реформ, в частности были осуществлены упрощение и унификация иероглифической

письменности, что имело большое значение для распространения грамотности. Впервые в истории Китая была создана и централизованная система образования, которая состояла из правительственных и частных школ. С тех пор и вплоть до начала XX в. в Китае эти два типа традиционных учебных заведений продолжали и продолжают сосуществовать.

Уже в период правления династии Хань в Китае получили развитие астрономия, математика и медицина, был изобретен ткацкий станок, началось производство бумаги, что имело большое значение для распространения грамотности и просвещения. В ту же эпоху стала формироваться трехступенчатая система школ, состоявшая из начальных, средних и высших учебных заведений. Последние создавались государственными властями для обучения детей из богатых семей. В каждой такой высшей школе обучалось до 300 человек. В основе содержания обучения лежали, прежде всего, учебные пособия, составленные Конфуцием: «Книга песен» («Ши») – о литературе; «Книга документов» («Шу») – о политике; «Книга обрядов и правил» («Ли») – об этике и правилах поведения; «Книга перемен» («И») – о философии; книга «Весна и осень» («Чунь Цю») – об истории; «Книга музыки» («Юэ») – о музыке, искусствах и физической культуре. Ученики получали довольно широкий круг преимущественно гуманитарных знаний, основу которых составляли древние китайские традиции, законы и документы.

Конфуцианство, ставшее официальной идеологией государства, утверждало божественность верховной власти, разделение людей на высших и низших. В основу жизни общества ставилось нравственное усовершенствование всех его членов и соблюдение всех предписанных этических норм. Эти принципиальные установки сохраняли свою силу вплоть до начала новой эры.

В дальнейшем развитие просвещения, в первую очередь его организация, характеризовалось расширением сети учебных заведений и созданием аристократических воспитательных учреждений для сынов правителей.

В середине I тысячелетия нашей эры произошли важные изменения в системе государственных экзаменов: к ним официально стали допускать всех, кто предварительно изучил конфуцианские классические книги, независимо от социального положения. Одновременно процедура

государственных экзаменов была значительно усложнена: вместо устных экзаменов были введены экзамены в письменной форме, что требовало более тщательного изучения конфуцианских канонов.

Период правления династии Сун (960 – 1270) был связан со становлением неоконфуцианства, которое оказывало сильное влияние на содержание воспитания и образования в Китае вплоть до начала XX в.

Неоконфуцианцы подвергли пересмотру толкование основного свода конфуцианских классических книг, акцентируя внимание на усилении принципа подчинения личной воли общественным законам и нормам морали. В отличие от раннего конфуцианства с его, главным образом, этико-политическими положениями, в неоконфуцианстве значительное место стало отводиться вопросам натурфилософии и космогонии. При этом мир природы и мир этических отношений неоконфуцианцы рассматривают как единую систему, как две стороны единого целого. Ими была создана теория взаимосвязи двух начал: идеального – «Ли» (закон, принцип) и материального – «Ци» (вещество, материя). Идеальное начало предшествует всему, без него не может существовать материальное начало. Эти два начала сосуществуют, однако идеальное начало первично, хотя и нуждается в прикреплении к материальному, что необходимо последнему как закон его существования.

Однако неоконфуцианские идеи по-прежнему исходили из признания незыблемости существовавшей государственной власти, безусловного подчинения старшим – детей родителям, подчиненных начальнику, что соответствовало традиционным целям воспитания и образования в Китае. Вместе с тем педагоги средневекового Китая ставили перед собой задачу всемерного совершенствования всех человеческих задатков (материального начала «Ци») в своих учениках через процесс обучения.

Значительно позднее, в XIV – XVII вв., при династии Мин в Китае стали постепенно возникать предпосылки для расширения начального обучения через местные общинные школы, хотя императоры по-прежнему уделяли главное внимание высшим школам: в Пекине и Нанкине было создано по одному высшему учебному заведению специально для подготовки чиновников высших государственных учреждений. Подверглась изменениям и система государственных экзаменов. При написании экзаменационных сочинений на государственных экзаменах стали требовать соблюдения шаблонного схоластического стиля, от которого ни в

кчем случае нельзя было отступать. Каждое сочинение должно было состоять из восьми разделов: введение, структура изложения, основные идеи сочинения, переход к изложению, начало изложения, середина изложения, конец изложения, заключение. При этом каждый из четырех последних разделов должен был состоять из двух частей – тезиса и антитезиса, что в сумме составляло восемь членов, поэтому все сочинение называлось «восьмичленным» или «восьмитезным». Написанное по такой схеме сочинение представляло собой хитросплетение иероглифов, в котором ценилась одна лишь форма. Каждый раздел сочинения должен был быть ограничен определенным количеством иероглифов: не менее 300 и не более 700. Оно писалось в духе древних конфуцианских книг с учетом неоконфуцианских комментариев к ним. При написании сочинения нельзя было освещать события и факты, имевшие место после династий Цинь и Хань, т. е. после 220 г. н. э.

В общем, унаследованная от древности, сохранявшаяся в Китае вплоть до начала XX в., система школьного образования имела следующий вид: обучение мальчиков грамоте начиналось с 6 – 7-летнего возраста в казенной начальной школе за умеренную плату, что же касается девочек, то они в школах не учились и получали воспитание в семье. Богатые люди предпочитали обучать своих детей частным образом: они либо нанимали сыну учителя, либо отдавали его в частную школу. Первым текстом, который начинали учащиеся заучивать наизусть, была небольшая книга «Троесловие», составленная в XIII в. Ее текст был написан сжатым литературным слогом на классическом литературном языке в стихотворной форме. Книга состояла из 1068 иероглифов, расположенных в 356 строках по три иероглифа в каждой строке. Содержание этого учебного пособия представляло собой изложение начал философии, китайской классической литературы и истории. Здесь давалось краткое изложение основ конфуцианской морали, прославлялись древние мудрецы, приводились примеры, достойные подражания, упоминались важнейшие события древней истории Китая. Этот учебник использовался на протяжении нескольких столетий.

Затем учащиеся переходили к изучению другого текста – «Фамилии всех родов», в котором в рифмованной форме располагались наименования 408 односложных и 30 двусложных наиболее употребительных китайских фамилий по четыре иероглифа в строке. Это учебное пособие

было составлено в X в. После этого учащиеся приступали к изучению текста другого учебного пособия – «Тысячесловника», созданного в VI в. н. э., т. е. значительно раньше, чем первые два. Этот учебный текст состоял из тысячи неповторяющихся иероглифов, разбитых на 250 строк по четыре иероглифа в каждой строке. По своему содержанию «Тысячесловник», в основном, сходен с первым учебником «Троесловие». Текст «Тысячесловника» заучивался наизусть.

Помимо названных трех учебных пособий ученики заучивали и некоторые другие тексты, например, такие, как «Оды для детей», содержание которых носило, в основном, нравоучительный характер. В стихотворной форме приводились «Упражнения для детей» для тренировки письма, «Речь для детей» – для чтения и декламации. На этом заканчивалось начальное обучение, которое обычно длилось 7 – 8 лет. За это время учащиеся заучивали до 3 тысяч наиболее употребительных иероглифов, получали элементарные знания по арифметике и истории Китая. Большое значение в процессе элементарного обучения уделялось каллиграфии – искусству красиво писать иероглифы кистью. На этом для большинства детей образование и заканчивалось. После завершения начального обучения сдавались экзамены. Те, кто успешно их выдерживал, могли продолжать образование на второй ступени, условно говоря, в средней школе.

Обучение на второй ступени длилось 5 – 6 лет, в течение которых изучались классические книги, входившие в конфуцианское четверокнижие – «Сышу» и пятикнижие – «Уцзин». Четверокнижие состояло из четырех книг: «Великое учение» («Да сюэ») – о нравственности и политике; «Золотая середина» («Чжун юн») – о совершенствовании человека при помощи образования; «Мудрец Мэнь» («Мэнь цзы») – о восстановлении добра в человеке справедливой государственной властью; «Беседы и высказывания» («Лунь юй») – о жизни и деятельности Конфуция.

В последние годы обучения на второй ступени учащиеся обучались стилистике и умению писать стихи. Кроме того, обращалось внимание на умение толковать тексты классических книг и комментариев к ним, писать сочинения по определенной форме. В процессе обучения на второй ступени учащиеся сдавали экзамены: месячные, квартальные и годовые. Таким образом, и в средней школе содержание ограничивалось

весьма узкими рамками и носило чисто гуманитарный характер. Изучение светских наук, за исключением основ арифметики, не входило в содержание образования. Молодые люди в возрасте 18 – 19 лет могли готовиться к сдаче государственных экзаменов.

Система государственных экзаменов была громоздкой и сложной. В основном, она состояла из трех последовательных ступеней. Первая ступень – уездные экзамены, которые проводились ежегодно осенью в главном городе уезда. Претенденты, которые выдерживали эти экзамены, получали первую ученую степень «Сюцай» – «расцветающий талант». Обладатели первой степени могли рассчитывать на занятие чиновничьей должности в масштабах уезда, а также имели право сдавать экзамены на получение второй ученой степени. Те, кто не выдерживал дальнейших экзаменов и не получал никакой чиновничьей должности, обычно становились школьными учителями.

Вторая ступень – провинциальные экзамены, которые проводились весной один раз в три года в главном городе провинции, а также в Пекине и Нанкине. В большинстве случаев к ним допускались особенно отличившиеся обладатели первой ученой степени. Выдержавшие провинциальные экзамены лица получали вторую ученую степень «Цзюйжэнь» (в буквальном переводе – «представляемый человек»). Эти экзамены отличались большей строгостью и контролировались главным экзаменатором из Пекина. Его помощники и наблюдатели назначались из числа крупных чиновников. Обладатели второй ученой степени получали чиновничьи должности в масштабах провинции, а также имели право сдавать экзамены на получение третьей ученой степени в столице.

Третья ступень – столичные экзамены, которые проводились один раз в три года в специальной экзаменационной палате. Столичными экзаменами руководил генеральный экзаменатор, назначавшийся из числа крупных придворных сановников. Ему помогало большое число инспекторов и надзирателей. Пройдя успешно процедуру столичных экзаменов, соискатели получали третью ученую степень. Из множества лиц, которые каждые три года приезжали в Пекин сдавать эти экзамены, только не более 300 человек получали искомую третью ученую степень, которая открывала путь к бюрократической карьере.

На время экзаменов соискатели ученых степеней обычно запирались поодиночке в изолированные кельи, где они должны были написать сочинение на заданную тему в традиционном стиле, о котором уже говорилось ранее.

Традиционная система образования и практика государственных экзаменов официально просуществовали до 1905 г.

В целом можно отметить, что государства Востока накопили богатый опыт воспитания и обучения, оказавший влияние на последующее развитие школы и педагогики. В эпоху древних цивилизаций Востока возникли первые школы, были сделаны попытки осмыслить цель, задачи, содержание, формы и методы воспитания и обучения подрастающих поколений.

4.2. Воспитание и школа в рабовладельческих государствах Древней Греции (Спарта, Афины)

На островах Эгейского моря, прежде всего на Крите, и на материковой территории Греции в III – II тысячелетиях до н. э. сложился особый тип культуры, во многом схожий с древними восточными цивилизациями, многими нитями, и экономическими, и культурными, связанный с Египтом, Малой Азией, Финикией, Междуречьем.

В условиях этой самобытной культуры уже в III тысячелетии до н. э. на Крите зародился вид письменности, восходивший к пиктографическим знакам, к протошумерской письменности и отражавший потребности храмов и дворцовых хозяйств.

В середине II тысячелетия до н. э. в этом регионе получает распространение слоговое письмо, которым владели не только жрецы, но и служители царских дворцов и даже богатые горожане. В критском письме уже появились знаки для передачи как согласных, так и гласных звуков, другие признаки постепенного перехода к алфавитному письму.

Подобно древневосточным цивилизациям, первоначально центры обучения создавались здесь при храмах и царских дворцах. Так, при дворце критского царя имелось специальное помещение для служителей-писцов и их учеников. Критские писцы установили твердые правила письменности: направление письма слева направо, расположение строк сверху вниз; они стали выделять заглавные буквы и красную строку.

Все это стало в той или иной степени достоянием европейской письменной культуры последующих веков.

Культурное развитие в Древней Греции и на Крите было задержано вторжением с Балкан в XII – XI вв. до н. э. дорийских племен, воинственных обитателей периферии греческого мира. Воспитание и обучение юношества в Греции в IX – VIII вв. до н. э. отражено в эпических поэмах «Илиада» и «Одиссея», авторство которых по античной традиции приписывается легендарному древнегреческому поэту Гомеру. Школьных форм обучения гомеровская Греция еще не знала, но внимание к воспитанию детей было большим. Сложился образ совершенного человека, личности развитой умственно, нравственно и физически. В воспитательной практике этим идеалом руководствовались как педагогической целью. Герои Гомера воспитывались домашними учителями, наставниками, как правило, старцами. Таким предстает перед нами Феникс, учитель Ахилла. Он формулирует образовательную цель так: «Да, тебя всему научу я: был бы в речах ты вития и делатель дел знаменитый».

Герои Гомера владеют яркой и образной речью, знают мифы, деяния богов и предков, историю своего рода, поют и играют на музыкальных инструментах, читают письменные послания. Гомер характеризовал идеального героя как «способного мыслить, мудрого». Грек архаической эпохи должен был быть развит физически, подготовлен к пользованию оружием. В эпических поэмах в связи с этим даются следующие характеристики: «крепкий, выносливый», «стремительный, сильный мышцами», «способный вести бой». Художественно раскрыт Гомером и идеал нравственного воспитания, его герой «славный в потомках», «действующий, как заведено по обычаю», «справедливый», «верный», «надежный». Конечная цель воспитания, по Гомеру, – достичь славы, превзойти в доблести своего отца: «Пусть о нем некогда скажут, из боя идущего видя: он и отца превосходит!» – говорит Гектор о своем сыне. Воспитателями применялись традиционные приемы, с одной стороны, стимулирующие положительное поведение, с другой – пресекающие нежелательное. Подросткам внушалось быть «лучшими среди сверстников».

На рубеже VIII – VII вв. до н. э. традиционное древнегреческое воспитание нашло описание в поэме «Труды и дни» Гесиода. Здесь в художественной форме изложены правила житейской мудрости, приведены

бытовавшие в то время назидания юношеству. Можно сказать, что Гесиод положил начало дидактической поэзии.

В период расцвета Эллады, в VI – IV вв. до н. э., ведущую роль среди составлявших ее мелких государств-полисов играли Афины в Аттике с республиканским строем правления и Спарта в Лаконии, формально возглавлявшаяся царями, власть которых существенно ограничивалась Советом старейшин – герусией. Эти два полярных полиса, города-государства, дали два различных образца организации воспитания в древнегреческом мире.

В Спарте сложился идеал сильного духом, физически развитого воина, но по сути своей невежественного человека. Еще Аристотель заметил, что основной недостаток спартанского воспитания заключался в том, что спартиаты чувствовали себя уверенно лишь в ходе военных действий, а досугом своим пользоваться не умели, поскольку обладали ограниченным кругозором. Напротив, в Аттике юношеству давалось широкое, универсальное по тем временам образование. Это отличие выражено афинянином Периклом в речи, приведенной Фукидидом в его «Истории»: «...я утверждаю, что все наше государство – центр просвещения Эллады; каждый человек может, мне кажется, приспособиться у нас к многочисленным родам деятельности...»

Воспитание полноправных граждан Спарты было целиком и полностью в ведении государства. Здесь был осуществлен один из первых известных человечеству опытов огосударствления личности. Благодаря подробным описаниям воспитания спартиатов, которые приведены Ксенофонтom, Плутархом, Павсанием, можно восстановить его достаточно целостно. В Спарте целенаправленному воспитанию придавали решающую роль в деле формирования человека.

Плутарх в сочинении «Изречения спартанцев» привел легенду о том, как законодатель Ликург убедил в необходимости воспитания народное собрание. Он показал старейшинам двух собак, одна из которых, охотничьей породы, была приучена к лакомой пище, а другая, сторожевой породы, – к псовой охоте. Когда перед ними положили еду и выпустили зайца, то каждая устремилась к чему была приучена. И вывод: «воспитание для выработки добрых качеств значит больше, чем природа», всем необходимо в течение всей жизни учиться доблести.

Общественное воспитание спартиатов начиналось с первого дня жизни. По словам Плутарха, новорожденного осматривали старейшины. Слабых и уродливых детей кидали в пропасть Тайгет, отнимая у них жизнь, а здоровых и крепких передавали опытным кормилицам. Кормилицы из Спарты, как хорошие воспитательницы, ценились во всей Греции. Они малышей не пеленали, оставляя свободу движения телу; приучали их соблюдать меру в еде и не быть разборчивыми в пище; учили не бояться темноты, не пугаться; кормилицы умели останавливать плач и предупреждать капризы детей.

С 7 лет всех мальчиков-спартиатов собирали вместе и делили на так называемые агелы, которые, в свою очередь, состояли из илов; более мелких подразделений. В этих товариществах ровесники жили вместе. Агелу возглавлял один из мальчиков, отличавшийся умом и гимнастическими умениями. Плутарх называл агелы «школой послушания», где мальчики «упражняются в искусстве повелевать и подчиняться», т. е. готовятся быть послушными гражданами, исполнителями воли властей. Грамоту же спартанцы изучали только ради «потребностей жизни».

С 13-летнего возраста подростки обучались и воспитывались, по словам Плутарха, в «школах для гимнастических упражнений», которые возглавлял специально назначенный старейшинами «педоном», у него был помощник из числа старших юношей – «эйрен». Эти школы находились под бдительной опекой представителей старшего поколения, которых ученики беспрекословно слушались, считая их своими «отцами, учителями и наставниками». В этих государственных учреждениях подростков упражняли в военном искусстве, они участвовали в учебных сражениях и доходах. С ними проводили беседы нравственного содержания с целью научить молодых спартиатов отличать хорошее от дурного. Такого рода беседы должны были приучить подростков к краткости и ясности речи. Отсюда и понятие «лаконичность». Начиная с 14 лет мальчики ежегодно подвергались публичным испытаниям, «агонам», которые подразделялись на гимнастические, когда юноши должны были показывать свои успехи в физической подготовке, и мусические – прежде всего, состязания в пении и игре на флейте. И гимнастические, и мусические испытания были тесно связаны с военными упражнениями. По словам того же Плутарха, «в песнях восхваляли доблести, свойственные каждому возрасту».

Состязания в терпении и выносливости проводились, в частности, в форме сечения подростков у алтаря Артемиды Оргии. Плутарх в «Изречениях спартанцев» рисует следующую картину этого обряда: «Мальчиков в Спарте пороли бичом... в течение целого дня, и они нередко погибали под ударами.

Мальчики гордо и весело соревновались, кто из них дольше и достойнее перенесет побои; победившего славили, и он становился знаменитым». Формированию у молодых спартиатов качеств воина-рабовладельца служило такое государственное установление, как криптия, своего рода военный поход молодежи, во время которого они наделялись правом тайного убийства самых сильных и боеспособных из среды порабощенного населения – илотов. Такую практику сам Плутарх считал чрезмерно жестокой. Только после прохождения всех этапов государственного воспитания юноши-спартиаты становились полноправными гражданами.

В демократических Афинах до 7 лет дети получали традиционное семейное воспитание, целью которого было развитие у ребенка физических сил, чувства красоты и формирование традиционных нравственных установок.

По достижении 7-летнего возраста для части афинских детей начинался этап школьного обучения. В состоятельных семьях попечение о маленьких школьниках возлагалось на раба-воспитателя, педагога. Слово «педагог» буквально означало «детоводитель». Это был более или менее развитый домашний раб, который сопровождал ребенка в школу и следил за ним дома. Постепенно из обычного раба педагог превращался в домашнего воспитателя.

Афинские учебные учреждения – «дидаскалейоны» – первые учебные заведения эпохи классического периода – были частными, следовательно, платными. Соответственно целям воспитания, включавшим во взаимосвязи духовное и физическое развитие, в Афинах существовало два типа школ – мусические и гимнастические – палестры. В мусической школе обучали детей учитель-грамматист и учитель-кифарист. Здесь дети должны были научиться искусству читать и писать, а также счету, используя для этого специальное счетное приспособление – абак, некоторое подобие наших счетов. Обучение грамоте велось буквослагательным методом. Для этого использовались навощенные дощечки – «церы»,

на которых ученики «стилями» — заостренными палочками — наносили буквы, составляли тексты, вели записи вычислений. Эти элементы техники школьного обучения свидетельствуют о связях древнегреческой культуры с близкой к ней исторически культурой Древнего Востока.

Мусическое воспитание охватывало те сферы культуры, которые находились под покровительством муз, по греческой мифологии — дочерей богини памяти Мнемосины. В их ведении были поэзия, музыка, танцы, науки и творчество в целом. В мусических школах дети заучивали отрывки из классической литературы: Гомер, Гесиод, Эзоп, Эсхил, Софокл, Еврипид. Музыка, поэзия и грамматика были так тесно связаны, что обучать им мог один учитель, параллельно обучая детей игре на кифаре, музыкальном инструменте щипкового типа. Игре на флейте в афинских школах не обучали, поскольку, по мнению афинян, она не сочеталась с устной речью, а тем самым с интеллектуальным развитием детей. В палестрах афинские дети упражнялись в беге, борьбе, прыжках, метании диска и копья, подготавливаясь к участию в общественных состязаниях.

Юноши из благородных семей, завершившие курс обучения в мусических школах и палестрах, в возрасте от 16 до 18 лет продолжали совершенствоваться в государственных учреждениях — гимнасиях. В Афинах V — IV вв. до н. э. было три гимнасии — Академия, Ликей, Киносарг, где выдающиеся ораторы и поэты вели с юношами наставительные беседы. Греческое слово «схола» (нынешнее — школа), обозначало досуг, отдых от труда, способствующий физическому и духовному совершенству.

Гимнасий Академия располагался у священной рощи и храма легендарного афинского героя Академа. В садах Академа стояли жертвенники музам и Прометею, согласно легенде, подарившему людям письменность. Именно здесь Платон собирал своих учеников. Гимнасий Ликей находился возле храма мифического Аполлона Ликейского, в котором учил Аристотель. В гимнасии Киносарг, где могли обучаться юноши не только из среды полноправных афинян, занимался со своими учениками Антисфен, основатель философской школы киников. Рядом с этим гимнасием находилось святилище Геракла, легендарного полубога-труженика, который являлся как бы патроном-покровителем этой школы.

С 18-летнего возраста афинские юноши должны были состоять в эфебии, государственной организации для подготовки свободнорожденных молодых людей к военной и гражданской службе. Здесь юноши проходили 2-годичную подготовку в воинских формированиях, находясь на государственном обеспечении. После первого года обучения они приносили клятву на верность Афинскому государству.

В Афинах и других городах Эллады в конце V – начале IV в. до н. э. свои школы имели и странствующие учителя мудрости – софисты, обучавшие, прежде всего, красноречию и логике. Надо отметить, что в то время в греческих полисах важную роль играли политики и ораторы. Красноречие, искусство убеждать и отстаивать свои взгляды, стало делом политиков. Потребность в подготовке такого рода людей и удовлетворяли софисты. Их называли учителями мудрости, «словесной борьбы», «гимнастики ума». Условно говоря, обучение такой деятельности преследовало вполне прагматическую задачу: научить будущих общественных деятелей обосновывать и доказывать необходимую точку зрения в ходе словесных состязаний, остро сформулированных вопросов и ответов, выступлений. Важно отметить, что софисты положили начало развитию риторики и логики, понимаемых как искусство речи, включающее использование поэтических, художественных и научных сочинений. Развивая риторику, софисты способствовали повышению общего уровня образования юношей, приучая их мыслить, правильно говорить, следовать образцам поведения великих людей. Способы обучения были весьма разнообразны: рассказ, развернутое доказательство, беседа, дискуссия.

Софисты профессионально занимались и проблемами воспитания. Например, *Исократ* (436 – 338 до н. э.), афинский оратор и руководитель школы, в принципе противник демократии, в речи «О значении Ареопага» высказал мысль, что руководить воспитанием и образованием молодежи должны самые мудрые афиняне. Он ставил воспитание выше государственных законов, полагая, что хорошо воспитанные граждане даже при дурно составленных законах могут оставаться в пределах законного.

Усложнение общественной жизни, накопление знаний и предметного опыта вступали в противоречие с традиционными мифологическими представлениями. В связи с этим в сочинениях древнегреческих

мыслителей уже в VII – VI вв. до н. э. наблюдались попытки рационалистического подхода к объяснению возникавших перед людьми вопросов, в том числе и в области воспитания. Обычно эти высказывания носили афористический характер: лучше быть ученым, чем неучем; детей воспитывай; добропорядочность нрава соблюдай вернее клятвы; не лги, а говори правду; научишься подчиняться – научишься управлять; язык твой пусть не обгоняет ум; повинуйся законам; невоспитанность невыносима; находясь у власти, управляй самим собой и т. п.

В VI в. до н. э. в Древней Греции начали уже достаточно четко складываться философские школы. Древнейшей из них была пифагорейская, оказавшая сильное влияние на последующее развитие всей философской мысли. Основателем пифагорейской школы, своеобразного религиозно-этического братства, являлся *Пифагор* (VI в. до н. э.), расцвет жизни которого приходился на 540 – 537 гг. до н. э. В пифагорейском братстве обучение и воспитание молодежи было хорошо продуманным и организованным.

В основу периодизации развития человека, отмечая основные возрастные рубежи, пифагорейцы положили цифру 7: в первую седмицу выпадают зубы, во вторую седмицу наступает половая зрелость, в третью седмицу – отрастает борода. Обучать и воспитывать надо соответственно возрасту, чтобы «дети не вели себя по-младенчески, юноши – по-детски, мужи – по-юношески...»

Благодаря более поздним высказываниям философа III – IV вв. Ямвлиха можно составить представление об организации обучения юношей в пифагорейском братстве. День начинался с одинокой утренней прогулки в священной роще, чтобы каждый в отдельности мог «упорядочить и гармонизировать сознание». После этого все ученики собирались в храме, где шло учение и исправление нравов. Затем – гимнастика, а уже потом – завтрак и прогулка с друзьями с целью совместного повторения новых знаний. После совместного обеда юноши приступали к чтению, причем читал самый молодой ученик, а самый старший комментировал. В конце дня учитель произносил свои наставления, и учащиеся расходились по домам.

Вот несколько характерных пифагорейских наставлений педагогического характера: правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика, ибо если одна или

другая сторона противится, то поставленная задача не будет решена; изучение наук и искусств, если оно добровольно, то правильно и достигает цели, а если не добровольно, то негодно и безрезультатно.

Ямвлих особенно отмечал, что в пифагорейском братстве в задачу учителей входило развитие памяти учащихся, которую чрезвычайно ценили и постоянно упражняли; в процессе занятий не переходили от одного вопроса к другому до тех пор, пока не усваивался предыдущий. Учащихся в пифагорейских школах приучали к самостоятельному преодолению трудностей в познании, причем в задачу учителя входило «ношу помогать взваливать, но не снимать», т. е. не облегчать хода учения.

В V в. до н. э. в Древней Греции стала очевидной необходимость осмысления в рамках философии такого важнейшего явления социальной жизни, как воспитание необходимых полису граждан. Эмпирический материал был богат и разнообразен, школы возникали и функционировали во многих городах античного мира. Нерасчлененные еще научные знания концентрировались в своего рода натурфилософских системах, в ткань которых вплетались и педагогические идеи.

С миром древнегреческой педагогической мысли знакомит, в частности, *Гераклит* (конец VI – начало V в. до н. э.). Его сочинения, дошедшие до нас лишь в виде фрагментов, содержат ряд основополагающих педагогических идей: каждый человек способен к обучению, познанию истины и совершенствованию; у человека есть два основных орудия познания: ощущения и разум; через органы чувств обучающийся вступает в контакт с окружающим миром и приобретает способность мыслить; критерий истины не в том, что узнают из опыта, а во всеобщем, которое следует научиться понимать и о котором нужно уметь правильно говорить: «Кто намерен говорить с умом, те должны крепко опираться на общее для всех...» Таким образом, разум, а не чувства свидетельствует об истинности или ложности явления. Кто не владеет этим искусством, того нельзя считать образованным: «Должно признать: мудрость в том, чтобы знать все как одно».

Гераклит был убежден, что многознание уму не научает и что мудрость состоит в том, чтобы говорить истину и действовать согласно природе, а этому следует учиться. Особенно важно овладеть способами

усвоения и передачи знаний. Познание истины Гераклит сравнивал с добычей золота: «Ищущие золото... много земли перекапывают, а находят мало». Для этого необходимо не только быть усердным учеником, умеющим видеть и слышать, но и обладать развитой душой. Интеллектуальное образование и нравственное воспитание у Гераклита – единый процесс: «глаза и уши – дурные свидетели для людей, если души у них варварские», и еще – «невежество лучше прятать, чем выставлять напоказ». В общем, Гераклит придавал главное значение развитию способности самостоятельно мыслить, овладевать пониманием, учиться действовать сообразно природе. Отсюда он делал вывод о ведущей роли самовоспитания и самообразования в становлении личности. Идею Гераклита о необходимости следовать природе в деле воспитания и обучения развивал другой древнегреческий философ следующего поколения – Демокрит.

Демокрит (около 470/460 до н. э. – умер в глубокой старости), мыслитель-энциклопедист, являлся одним из первых основателей материалистического взгляда на мир и человека. Он разработал основы новой теории познания, различая чувственное и рассудочное знание, считая чувственный опыт началом познания, «смутным познанием», проясняемым лишь мышлением. В этом он продолжал линию идей Гераклита, ибо также считал, что «следует учиться многоумию, а не многознанию».

Одним из первых Демокрит сформулировал мысль о необходимости сообразовывать воспитание с природой ребенка, которую он определял термином «микрокосм», сравнивая природу человека и Космоса. Демокрит высоко оценивал роль семейного воспитания, главное в котором – учить следовать положительному примеру родителей; упражнять детей в навыках правильного поведения, ибо «хорошими людьми становятся больше от упражнений, чем от природы; важно приучение ребенка к труду, а не принуждение к нему, поскольку учение вырабатывает прекрасные вещи только на основе труда». И все же основными мотивами самосовершенствования, по Демокриту, является детская любознательность, а задача учителя – побуждать внутреннее влечение детей к учебе, прежде всего с помощью убеждения.

Говоря о закономерностях в развитии природы, Демокрит замечал, что природа и воспитание подобны. Идя по пути природы, воспитание создает вторую природу человека, ибо хорошими люди становятся

вследствие постоянных упражнений, а поэтому успехи в воспитании и обучении являются результатом непрерывного труда.

Одной из вершин педагогической мысли Древней Греции справедливо считается *Сократ* (ок. 470 – 399 до н. э.). Если софисты полагали, что ответить на вопрос о критерии истины невозможно, то их современник и оппонент философ Сократ полагал, что истина познается в споре. Знаменуя поворот философского знания к человеческой индивидуальности, он считал, что этические ценности выражают отношение человека к миру и являются определяющими в его познавательной деятельности. Им были даны определения этических понятий (добра, справедливости, доблести и др.), поскольку, по его убеждению, люди не соблюдают моральных норм «потому, что их не знают». Поэтому добродетель, по Сократу, тождественна знанию, а самосознание – высшая добродетель. Формулировке софиста Пифагора о человеке как о мере всего сущего им была противопоставлена другая – «Познай самого себя!» Он рассматривал воспитание как восходящий путь интеллектуального и нравственного развития человека и характеризовал воспитание как «второе рождение». Вся его философская деятельность была неразрывно связана с педагогической. Современники свидетельствуют, что большую часть своего времени Сократ проводил на площадях, в палестрах и гимназиях, вступая в беседу с любым, кто хотел говорить с ним, и не навязывал своих мыслей слушателям, поскольку признавал убеждение основным воспитательным средством.

Сократ стоял у истоков зарождения эвристического метода обучения. Он не оставил после себя сочинений, но его дела и мысли известны из воспоминаний множества его учеников и почитателей. В своей педагогической практике Сократ широко использовал метод диалога. Именно в диалоге с учеником осуществлялся им поиск истины. Он одним из первых стал использовать индуктивные доказательства и давать определения понятиям, сближаясь в этом с софистами. На начальном этапе обучения живое общение с учащимися, совместный поиск решения той или иной проблемы – лучший способ образования человека. Одно из достоинств этого метода заключается в том, что ученик отталкивается от осознания своего незнания и тем самым побуждается к самостоятельной мыслительной деятельности.

Ксенофонт (430 – 355/354 до н. э.), ученик Сократа, автор античного педагогического романа «Киропедия», или «Воспитание Кира», излагая свои мысли об образовании и воспитании правителя, высказал ряд общих педагогических идей, отражавших практику как афинской, так и спартанской системы воспитания. Ксенофонт высоко оценивал роль обучения искусству речи в процессе образования личности. Основные персонажи «Киропедии» произносят образцовые речи по всем правилам классической греческой риторики. Образованный человек, по мнению Ксенофонта, должен в совершенстве владеть искусством спора, уметь вести его путем сопоставления; уметь анализировать, истолковывать обсуждаемые понятия, уметь пользоваться аналогиями. Важно отметить, что, по Ксенофону, образование молодежи не может быть делом частных лиц, а, как в Спарте, должно находиться под контролем государства и иметь своей целью воспитание совершенных граждан. Даже родители не имеют права распоряжаться воспитанием своих детей, достигших 7 лет.

На первое место в воспитании Ксенофонт ставил обучение справедливости: дети должны видеть, как нравственно и благопристойно ведут себя ежедневно старшие, что весьма способствует воспитанию нравственных устоев. Детей должно учить повиновению предводителям. И здесь особое значение имеет пример старших. В процессе воспитания, по Ксенофону, особое внимание должно уделяться не детскому, а юношескому возрасту. В «Воспоминании о Сократе» Ксенофонт на примере педагогической практики этого философа раскрывает особенности умственного образования юношества, восхищаясь методическим искусством Сократа.

Платон (428/427 – 348/347 до н. э.) также был учеником Сократа, что отразилось и на его взглядах на проблемы воспитания и образования молодежи. На базе одного из трех афинских гимнасиев, которые упоминались ранее, Платон основал философскую школу – Академию (387 до н. э.), которой сам руководил. Для упорядочения организации школьной жизни Платон использовал водяные часы-будильник, звонком призывавшие в определенное время учеников к занятиям.

Содержание образования в Академии было для того времени весьма разносторонним: здесь обучали математике, диалектике, астрономии,

естествознанию и другим наукам той эпохи. Методика обучения восходила к сократическим беседам, спорам, диалогам и получила яркое отражение в сочинениях самого Платона.

Платон выдвинул идею создания системы государственных школ, оказав сильнейшее влияние на организацию школьного дела в последующую, эллинистическую эпоху. По мысли философа, в идеальном аристократическом государстве-полисе воспитание детей в семье и школьное обучение должны осуществляться под контролем государства и в его интересах. Полисная власть обязана регулировать даже браки, не допуская заключения их между людьми различных социальных групп. Специальные чиновники должны подбирать пары таких родителей, от которых должно произойти здоровое потомство. Новорожденных должны вскармливать общественные кормилицы в государственных воспитательных домах. С 3 до 6 лет целенаправленное воспитание предполагалось осуществлять особым воспитательницам на специально оборудованных площадках вблизи храмов. Детям этого возраста Платон рекомендовал пребывание на свежем воздухе и игры, во время которых они должны были приобретать полезные знания и готовность к школьному обучению и будущему своему предназначению. С 7 лет все дети должны были посещать школы, но не частные, а единообразные, государственные.

Содержание образования рекомендовалось то же, что и практиковавшееся в Афинах его времени: с 12 до 16 лет подростки должны посещать палестры и гимнасии, а затем для детей элиты в целях подготовки к государственной и воинской деятельности с 18 до 20 лет предполагалась военно-гимнастическая и философская подготовка в эфебии, которую Платон рассматривал уже не как службу в армии, а как своеобразное учебное заведение.

Платону принадлежит заслуга осмысления целей и содержания школьного образования. В своем позднем сочинении «Законы» образование он трактует как то, что ведет с детства к добродетели, заставляет человека страстно желать и стремиться стать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или же начальствовать.

Содержание школьного образования раскрыто во многих диалогах Платона, таких как «Протагор», «Федон», «Государство», «Пир», «Федр», где рассматривается сущность воспитания; в «Теэтете» – излагается теория познания; в «Меноне» – высказывается идея о познании

как припоминании того, что душа знала до своего земного воплощения. Проблема отбора и передачи научных знаний у Платона связана с его учением о «мире идей», особом интеллектуальном мире, по сути дела – мире человеческого знания. По мнению Платона, идеи – вечны, а вещи – лишь тени мира идей, которые отражаются в мире вещей и не являются истинно существующими.

Сущность познания заключается в припоминании вечных и неизменных идей. Вечные, божественные идеи, по мысли Платона, являются мощным импульсом, изнутри влияющим на формирование человека. Таким образом, им была поставлена впервые проблема факторов, влияющих на развитие личности. В соответствии со своим учением о мире идей Платон предлагал окружить ребенка впечатляющими образами прекрасного и доброго, которые должны пробуждать в его душе смутные воспоминания об идеальном мире.

Антисфен (455 – 360 до н. э.), также один из учеников Сократа, был основателем материалистически ориентированной философской школы киников. Единственно реальным для Антисфена являлись вещи, имеющие точные наименования, которые и следует уяснить в начале школьного обучения, тем самым приближаясь не к миру идей, а к миру предметных явлений.

В процессе воспитания Антисфен основным средством считал личный пример учителя. Он высоко оценивал воспитывающую роль труда, приводя в пример Геракла и его трудовые подвиги. По мнению Антисфена, блага человека являются результатом его личного труда, поэтому нужно наслаждаться удовольствиями, которые следуют за трудами, а не наоборот. Большое значение Антисфен придавал выработке привычки к преодолению трудностей, замечая, что трудности похожи на собак: они кусают лишь тех, кто к ним не привык. Отсюда и обязательное условие воспитания – закаливание, выработка стойкости, презрение к роскоши, умение переносить лишения, физические неудобства. «Пусть дети наших врагов живут в роскоши», – говорил он. Последователи кинической школы Антисфена дали яркие примеры подобного образа жизни. Например, Диоген Синопский, известнейший ученик Антисфена, несмотря на свое знатное происхождение, вел нищенский образ жизни, отличался презрительным отношением к аристократической культуре, выдвинув тезис о «переоценке ценностей».

Особое значение Антисфен придавал нравственному воспитанию, полагая, что обучение добродетели является самой важной задачей школы. Детям нужно не столько передавать знания, сколько воспитывать у них силу воли. Критерий добродетели – поступки учеников. Нравственное воспитание Антисфен связывал с физическим: «кто хочет стать добродетельным человеком, должен укреплять тело гимнастическими упражнениями». Однако выше всего он ценил умственное развитие, считая, что главный воспитатель и руководитель в жизни – это наш собственный разум.

Аристотель (384 – 322 до н. э.), виднейший философ и педагог античности, являлся учеником и во многом продолжателем идей Платона. Он был воспитателем Александра Македонского (356 – 323 до н. э.), создавшего крупнейшую мировую державу древности, охватывавшую к последней трети IV в. до н. э. Балканский полуостров, Восточное Средиземноморье и примыкающие к нему Иран, Среднюю Азию и Северо-Западную Индию до реки Инд. Энциклопедические познания самого Аристотеля отражали уровень развития античной науки, достижения которой были им интегрированы в многочисленных сочинениях.

В своем Ликее он организовал школу, в которой обучение происходило во время прогулок, по-гречески – перипатетикос – прогуливающийся, отсюда и название школы – перипатетическая. Для своих учеников Аристотель создал ряд трудов, охватывавших всю сумму тогдашнего знания. Прежде всего, следует назвать его сочинение «Метафизика», что буквально означает «то, что следует после физики». Этим понятием им обозначался раздел философского знания, посвященный рассмотрению недоступных для органов чувств и лишь умозрительно постигаемых начал всего существующего. Аристотелем был создан ряд сочинений по логике, содержащих теорию познания, позднее эти его сочинения были объединены в книгу «Органон».

В отличие от Платона, сенсорное восприятие Аристотель трактовал в качестве основы познания. Инструментом познания он называл дедукцию и индукцию в их соединении. В трактовке этики Аристотель исходил из понимания цели всех человеческих дел как счастья, которое достигается в процессе духовного труда, мышления и познания. Духовный труд он ставил неизмеримо выше физического.

В своей «Поэтике» Аристотель раскрыл основы эстетического учения, введя такие понятия, как мимезис, или подражание, и катарсис, или очищение духа в процессе сопереживания. Эти идеи оказывали большое влияние на развитие эстетической мысли вплоть до нового времени.

Натурфилософские воззрения Аристотеля представлены в книгах «Физика» и «О небесах». Особо следует отметить его трактат «Риторика», в котором обобщен большой опыт классической Греции в ораторском искусстве.

Аристотель определял риторику как средство убеждения, которым должен владеть и оратор, и воспитатель юношества. Риторическое искусство заключалось, по его мнению, в соединении по особым правилам логического и нелогического, рационального и иррационального, оно связывалось с эстетикой и давало человеку общую способность находить возможные способы убеждения применительно к обсуждаемому вопросу. Из высказываний Аристотеля по вопросам воспитания можно сделать вывод, что главной его задачей он считал сообщение ученикам основ знаний из различных областей и выработку у молодежи способности самостоятельного суждения.

Вопросы воспитания и обучения затрагивались Аристотелем практически во всех его основных сочинениях. Он продолжал развивать идею государственного воспитания и обучения молодежи. Человека он называл «политическим», т. е. «общественным» животным. Однако он не принижал и значения семейного воспитания, как это фактически наблюдалось у Платона. По Аристотелю, семья и семейное воспитание соответствуют особенностям человеческой природы. Воспитание детей с 7-летнего возраста обязательно должно находиться под контролем государства-полиса. Семейное и общественное воспитание должны соотноситься друг с другом как часть и целое. Главная цель воспитания – формирование у молодежи добродетели.

Воспитание по своей природе должно быть двояким, так как в обществе, по мнению Аристотеля, система «раб – господин» столь же естественна, как в семье «жена – муж». Рабы должны приготавливаться к труду, а дети свободных должны иметь необходимый досуг для развития ума и телесного совершенствования. Дети аристократов должны получать наилучшее образование, ибо им предстоит управлять государством.

Аристотель уделял большое внимание рассмотрению проблемы факторов, влияющих на развитие человека. Он выделял три основные группы факторов: внешний, окружающий человека и воспринимаемый органами чувств мир; внутренние силы, развивающие в человеке присущие ему задатки; целенаправленное воспитание способностей человека в необходимом для общества-государства направлении. Воспитатель, прежде всего, развивает душу, которая, по Аристотелю, имеет три части, выполняя различные функции: растительную (питание, размножение), животную (ощущения, чувства), разумную (мышление, познавательная деятельность).

Высшие функции возникают на основе низших, вследствие чего сама природа души требует единства различных сторон воспитания – физического, умственного, нравственного и эстетического. По сути дела, Аристотель первым сделал попытку теоретически обосновать необходимость способствовать с помощью воспитания гармоничному развитию личности. Разум, по Аристотелю, является функцией души. Умственное воспитание имеет первостепенное значение: его неправильность ведет к деформации души, духовному оскудению. Поэтому главная задача воспитателя – развивать природу ребенка через совершенствование его разума.

Аристотель подвергал сомнению учение Платона о трансцендентальных идеях, полагая, что ум ребенка от рождения есть «чистая доска», которая заполняется в процессе жизни, и предложил свою концепцию воспитания и образования.

Рассматривая вопросы воспитания и образования, Аристотель придерживался возрастной периодизации развития детей, предложенной еще пифагорейцами и обоснованной Платоном: от рождения до 7 лет, от 7 до 14 лет, от 15 лет до 21 года. Воспитание ребенка до 7 лет должно осуществляться в семье, а после этого – в школе.

В самом процессе обучения, насколько можно судить по различным трудам Аристотеля, в которых содержатся его соображения по проблемам воспитания и образования, он выделял несколько этапов. На первом, подготовительном, ребенок должен овладевать умением писать, читать и считать; совершенствоваться физически, занимаясь гимнастическими упражнениями; развиваться эстетически, обучаясь музыке и рисованию. В ходе всех этих занятий у ребенка должно постепенно развиваться логическое мышление.

На этой базе юноши, на следующей ступени обучения, должны были приобретать традиционные знания о природе и обществе, о человеческой истории. В дальнейшем юноши из кругов аристократии, занимаясь риторикой и поэтикой, должны были готовиться к участию в государственной жизни. По Аристотелю, образование свободных граждан не должно было иметь трудовой направленности, поскольку производство материальных благ было уделом рабов.

Касаясь методов обучения, Аристотель полагал, что они должны опираться на внутренне присущую человеку способность к подражанию: повторение, следование примеру, образцу соответствуют природе ребенка и доставляют ему чувство удовлетворения и радости. И умственное, и физическое, и нравственное воспитание требуют использования постоянных и достаточно продуманных упражнений, частых повторений желательных для учителя действий, вызывающих у детей чувство удовольствия.

Влияние Аристотеля на последующее развитие педагогической мысли и на практику школы было огромно. Особенно оно ощущалось в эпоху поздней античности и Средневековья.

Практическое занятие № 3 по теме «Педагогическая мысль Китая»

Задание № 1.

Прочитайте главу 1 (часть 6, 7) «Беседы и суждения» Конфуция. Согласны ли вы с автором, который особое значение придает воспитанию личностных качеств? Что понимал Конфуций под словом «человеколюбие»? Почему родители составляют сущностную основу нашего существования?

«Учитель сказал: «Молодые люди должны дома проявлять почтительность к родителям, а вне его – уважительность к старшим, серьезно и честно относиться к делу, безгранично любить народ и сближаться с человеколюбивыми людьми. Если после осуществления всего этого у них останутся силы, их можно тратить на чтение книг. Государь – отец и мать народа, всякий служащий государю, знатный или незнатный, богатый или бедный, ни при каких обстоятельствах своей жизни не должен восставать против государя».

Цзы-ся сказал: «Если кто-либо вместо любви к прекрасному избирает уважение к мудрости, отдает все свои силы служению родителям, не щадит своей жизни, служа государю, правдив в отношениях с друзьями, то, хотя о нем и говорят, что он не обладает ученостью, я обязательно назову его ученым человеком».

Дома дети всегда должны уважительно относиться к родителям, а за его пределами у них появляется много других обязанностей. Воспитанию человеческих качеств отводится гораздо больше места в жизни, чем

чтению книг. Ученик говорит о том, что образованным можно назвать не только человека, который уделяет время учебе, но также того, кто выбирает мудрость, любовь к семье, преданность родине и верную дружбу.

Основное понятие в этическом учении Конфуция – жэнь (человеколюбие), выдвинутое им в целях укрепления власти аристократии. Человеколюбие возможно только у знати, так как простолюдинам чужды храбрость, почтительность, великодушие, верность, доброта, образование, а без них не бывает и человеколюбия. Если простые люди храбры, то они становятся разбойниками. Под человеколюбием философ понимал, прежде всего, почитание родителей и старших. Конфуций, ссылаясь на понятие «почитание родителей», доказывал необходимость почитать «сына неба» – государя. Родители составляют сущностную основу нашего существования. Если вы, действительно, кого-то почитаете, значит, цените этого человека и желаете ему наилучшего.

Задание № 2.

Прочитайте отрывок из главы 1-й книги «Беседы и суждения» Конфуция. Аргументируйте, почему автор учит жить в согласии с принципами Порядка и Средины? Согласны ли вы с Конфуцием, что следует быть активным, вмешиваться в ход событий, заботиться о близких?

«Учитель сказал: «Учиться и время от времени повторять изученное, разве это не приятно? Встретить друга, прибывшего издалека, разве это не радостно? Человек остается в неизвестности и не испытывает обиды, разве это не благородный муж?».

Ю-цзы сказал: «Мало людей, которые, будучи почтительными к родителям и уважительными к старшим братьям, любят выступать против вышестоящих. Совсем нет людей, которые не любят выступать против вышестоящих, но любят сеять смуту. Благородный муж стремится к основе. Когда он достигает основы, перед ним открывается правильный путь. Почтительность к родителям и уважительность к старшим братьям – это основа человеколюбия»».

Конфуций говорит, что нужно следовать универсальным законам жизни – гуманности и этикету. Они просты. Гуманность в том, чтобы не делать другим того, чего не желаешь себе. И это, считал Конфуций, не столько божественная заповедь, сколько свойство человека, который по своей природе более склонен к добру, чем ко злу. Этикет воплощается в соблюдении традиций, почитании родителей, старших в семье, покорности государю.

Общая задача гуманности и этикета – воскрешение утраченного «золотого века», образец которого дан в древних писаниях. Он наступит в результате настойчивого труда и самоусовершенствования людей.

Отсюда и основная цель воспитания – «благородный муж», «совершенный человек». Главное в образовании – знание исторического наследия, а в поведении – верность старине, древним обычаям. Нужно, учил Конфуций, жить в согласии с принципами Порядка и Середины, что предполагает обдуманность поступков, неторопливость и основательность, педантичное исполнение правил, умеренность во всем, в том числе в чувствах. Но следует быть активным, вмешиваться в ход событий, заботиться о близких.

Задание № 3.

Прочитайте отрывок из книги «Беседы и суждения» Конфуция. Аргументируйте, действительно ли поступки и причины поступков раскрывают человека? Нужно ли совмещать учение и размышление?

«Учитель сказал: «У людей с красивыми словами и притворными манерами мало человеколюбия».

Учитель сказал: «В хитрых речах и в поддельном выражении лица редко встречается человечность».

Учитель сказал: «Посмотрев на поступки человека, взгляни на их причины, установи, вызывают ли они у него беспокойство. И тогда сможет ли человек скрыть, что он собой представляет?»

Учитель сказал: «Если я иду с двумя людьми, то у них обязательно есть чему поучиться. Надо взять то хорошее, что есть у них, и следовать ему. От нехорошего же надо избавиться»».

Задание № 4.

Прочитайте афоризм Конфуция (гл. 1, 10) из книги «Беседы и суждения». Аргументируйте, почему учитель хотел знать, как управляется другое царство? Почему свободное время лучше посвятить учению?

«Цзы-цинъ спросил Цзы-гуна: «Когда учитель прибывал в какое-нибудь царство, он обязательно хотел услышать, как оно управляется. Он сам спрашивал об этом или же ему рассказывали?»

Цзы-гун ответил: «Учитель был мягок, доброжелателен, учтив, бережлив, уступчив и благодаря этому узнавал. Он добивался этого не так, как другие».

Учитель сказал: «Молодежь дома должна быть почтительна к родителям, вне дома уважительна к старшим, отличаться осторожностью и искренностью, обильною любовью ко всем и сближаться с людьми человеческими. Если, по исполнении сего, останется свободное время, то посвящать его учению».

Учитель сказал: «Не беспокойся о том, что тебя люди не знают, а беспокойся о том, что ты не знаешь людей».

Учитель был мягок, доброжелателен, бережлив и уступчив, именно из-за этого он узнавал все тайны и методы правления государством.

Задание № 5.

Прочитайте высказывание Конфуция из книги «Беседы и суждения» (гл. 1, 15). Почему важно научить человека размышлять в процессе учения?

«Учитель сказал: «Учиться и не размышлять – напрасно терять время, размышлять и не учиться – губительно».

Учение и размышление – две неразрывные составляющие части. Если постигаешь знания, то должен знать, как их применять. Конфуций подчеркивает необходимость учения. Именно с учением он связывает совершенствование человека, а точнее, «выявление человеческого в человеке». Человек, размышляющий над своими знаниями, может их конкретизировать и сделать собственные выводы, а не размышляющий губит себя.

Задание № 6.

Прочитайте изречение Конфуция (гл. 4, 17) из книги «Беседы и суждения». Поясните, можно ли считать мудрость человека искусством жизни? Почему настоящая мудрость состоит в умении, желании правильно мыслить и действовать в любых ситуациях?

«Учитель сказал: «Когда видишь мудрого человека, подумай о том, чтобы уподобиться ему. Когда видишь человека, который не обладает мудростью, взвесь свои собственные поступки».

Задание № 7.

Прочитайте изречение из главы 12 книги «Беседы и суждения» Конфуция. Насколько важно воспитывать человека порядочным, человеколюбивым и добросовестным путем призыва становиться лучше на примере порядочных людей?

«На вопрос... о человечности учитель отвечал: «Человечность – это любовь к людям».

На вопрос: «Что такое знание?» Учитель отвечал: «Знание – это знание людей». Фань Чи не понял. Учитель сказал: «Возвышая людей честных и преграждая путь бесчестным, мы можем сделать бесчестных честными».

Задание № 8.

Прокомментируйте отрывок из главы 19 «Цзы-чжан» книги «Беседы и суждения» Конфуция. Почему Цзы-гун делает вывод, что неважно у кого и на чём учится ученик? Как вы считаете, насколько важно желание учиться, быть целеустремлённым и трудолюбивым?

«Гунсунь Чао из Вэй спросил Цзы-гуна:

– У кого учился Чжунни?

Цзы-гун ответил:

– Дао, завещанный древними Просвещёнными и Благородными, не затерялся на земле и находится среди людей. Достойные из них помнят о нём великое, а недостойные – малое. У каждого есть Дао Просвещённых и Благородных. Где не мог бы научиться ему наш Учитель? И зачем для этого иметь определенного наставника?»

Задание № 9.

Прочитайте отрывок из главы 9 «Книги обрядов» Конфуция. Что считалось положительным в учении Конфуция? Какие можно выделить основные принципы его учения?

«Если у человека руки-ноги в порядке, а кожа без изъяна, то человек становится упитанным. Если отцы и дети благоволят друг другу, братья дружелюбны, а супруги согласны, то семья богатеет. Если большие вассалы законопослушны, а челядинцы честны, чиновники соблюдают субординацию, а государь и подданные относятся друг к другу правильно, то в царстве изобилие. Если сын неба сделает добродетель своей колесницею, а возницей – музыку, если правители обращаются друг с другом согласно ритуалу, знать соблюдает субординацию согласно закону, служилый люд проверяет друг друга на верность, а простой народ хранит взаимное дружелюбие, то изобилие царит во [всей] Поднебесной. Это называется великим благоденствием. Великое благоденствие есть то постоянство, которое поддерживает живых, сопутствует умершим, служит душам [умерших] и духам.

Конфуций учит: «Не поговорить с человеком, который достоин разговора, значит потерять человека. Говорить с человеком, который разговора не достоин, значит потерять слово. Мудрый не теряет ни людей, ни слов».

Конфуций считал людей добрыми; призывал использовать мягкие формы управления, старался прививать людям почтительность, законопослушность, указывал на необходимость стабильности в стране, так как «низкий человек в нужде становится распущенным»; предостерегал от крайностей, ибо любая крайность опасна, а в политике и губительна, там важен компромисс, уступка. То есть все должно быть гармоничным, соразмерным, тогда и будет правильным. Зло в мире – от соблазнов и неумения людей ограничивать себя, обуздывать свое своеволие и эмоции. Настоящий совершенномудрый никогда не потеряет лица, не совершит непоправимого, не прельстится выгодой. У него великие цели (и возможно, большие амбиции), но думает он об обществе, о стране, о народе, и никогда – о себе лично. Такой человек сможет учиться и «даже в обществе двух человек найдет, чему у них поучиться: достоинствам их постарается подражать, а недостатков избегать». Понимание и снисходительность к другим – вот основные принципы.

Задание № 10.

Проанализируйте главу 36 трактата «Книги обрядов» Конфуция, определите, каким образом обучали в Древнем Китае, перечислите принципы великого учения. Какие недостатки, свойственные ученикам, выделил Конфуций?

«В древности обучали так: в кланах были школы шу, в данах – школы ян, в областях – школы суй, в столицах – школы сюэ. Поступали в учение каждый год, через год держали экзамен. В первый год проверяли умение читать извлечения из классиков и волю к учению. Через три года проверяли, питает ли ученик почтение к науке, наслаждается ли обществом [своих товарищей]. Через пять лет проверяли широту знаний и близость с наставником; через семь лет проверяли способность рассуждать о науках и выбирать друзей.

В учебное время должны идти нормальные занятия, в каникулы же следует учиться дома. Ведь, не умея играть, не сможешь настроить струну; не зная [простых] напевов, не сможешь взять правильный тон и в стихе, а не научившись различать одежды, не сможешь соблюдать церемониал. Если не вдохновиться этим умением, не сможешь насладиться и своими науками. Поэтому благородный муж, в учении накапливая, совершенствуется, а отдыхая, [приобретает знания] в развлечениях. И когда он утвердился в учении, а наставник станет ему родным, когда он будет получать наслаждение [в обществе] своих товарищей и верить в свою правду, он не изменит им, даже разлучившись с наставником и однокашниками.

Ученикам бывают свойственны четыре недостатка. В науках люди либо алчут многого, либо довольствуются [слишком] малым, либо относятся к ним несерьезно, либо останавливаются [на полпути]. Недостатков этих четыре, ибо [люди] различны в сердце [своем], и, лишь познав их сердца, можно избавить их от недостатков. Просвещение – это развитие достоинств и избавление от недостатков».

Трактат «Книга обрядов» был включен в состав конфуцианского «Пятикнижия», которое стало тогда основой образования. Представляет собой изложение взглядов Конфуция по вопросам ритуала, морали, философии, принадлежащее его ученикам и последователям.

Задание № 11.

Прочитайте цитаты из книги «Золотая середина» Конфуция. Какой принцип автор использует в понятии «золотая середина»? В чем заключалась важность обучения?

«Золотая середина, как добродетельный принцип, является наивысшим принципом, но народ давно уже не обладает им.

Не печалься о том, что люди тебя не знают, а печалься о том, что ты не знаешь людей. В дела другого не входи, когда не на его ты месте.

Слушаю слова людей и смотрю на их действия. Держать в руках две крайности, но использовать для народа лежащую между ними середину.

Обладающие знаниями от рождения стоят выше всех; обладающие знаниями благодаря учению следуют за ними; те, кто приступил к учению, оказавшись в затруднительном положении, следуют за ними; те, кто, оказавшись в затруднительном положении, не учится, стоит ниже всех среди народа».

Это и есть принцип «держат два конца, но используют середину», согласно которому между двумя стоящими друг против друга противоречиями выбирается «средний путь», не допускающий как «чрезмерности», так и «отставания», с тем, чтобы смягчить противоречия и предотвратить их обострение.

Конфуций подчеркивал важность соединения обучения с размышлением: «Напрасно обучение без мысли, опасна мысль без обучения».

Задание № 12.

Аргументируйте, какие основные качества присущи совершенному человеку в книге «Золотая середина» Конфуция? В чем заключается разница между совершенным человеком и обычным человеком?

«Достоинство Кай, говорит Конфуций, состоит в том, что когда он находил доброе по принципу «середины и постоянства», то совершал его с большим вниманием и старанием.

Конфуций говорил: «Любовь к учению сродни мудрости. Усердие в добродетели сродни человечности. Осознание того, что является постыдным, сродни мужеству. Тот, кто это понимает, знает, как совершенствовать свое «я». Тот, кто знает, как культивировать собственное «я», знает, как управлять другими. Тот, кто знает, как управлять другими, может управлять Поднебесной, государством и семьей».

Действуя в обычных обстоятельствах, совершенный человек никогда не жалеет усилий, когда видит, что чего-то не доделал, и никогда не осмелится переходить границу, если чувствует, что переборщил. Его слова соответствуют делам, и его дела соответствуют словам. Совершенный человек обладает тремя такими добродетелями, как мудрость, гуманность и мужество.

Разница между совершенным человеком и обычным человеком заключается в том, что первый идет по Срединному Пути, второй же постоянно уклоняется от него. Совершенный человек совестлив и альтруистичен. Он совестлив, так как серьезно относится к самосовершенствованию и не отступает от намеченной цели. Он хорошо понимает, что путь к далекой цели может начинаться даже с низкой позиции, и поэтому не стесняется применять высокие моральные принципы даже в повседневной жизни. Он альтруистичен (шу), так как заботится не только о собственной морали, но и о морали окружающих.

Задание № 13.

Прочитайте главу 6 (часть 28) «Золотой середины» Конфуция. Почему автор заставляет читателя задуматься над тем, кого можно назвать совершенномудрым? Как воспитать в себе человеколюбие?

«Цзыг-гун спросил: «Что можно сказать о человеке, делающем добро людям и способном оказывать помощь народу? Можно ли назвать его человеколюбивым?

Учитель ответил: «Почему только человеколюбивым? Не следует ли назвать его совершенномудрым? Даже Яо и Шунь уступали ему. Человеколюбивый человек – это тот, кто, стремясь укрепить себя на правильном пути, помогает в этом другим, стремясь добиться лучшего осуществления дел, помогает в этом и другим. Когда человек в состоянии руководствоваться примерами, взятыми из его непосредственной практики, это можно назвать способом осуществления человеколюбия»».

Задание № 14.

Прочитайте отрывок из главы 59 книги «Золотая середина» Конфуция. Как описывает гуманность Кун-цзы?

«Мягкость и благодать – это корни гуманности. Уважение и внимательность – это почва, на которой она произрастает. Широта души – это образ действий гуманности. Последовательность и постепенность – это ее искусство. Ритуал и обряды – это обличие гуманности. Речи и беседы – это ее украшение. Песни и музыка – это благозвучие гуманности. Раздача накопленного другим людям – это дары гуманности. Однако, даже обладая всеми этими качествами, учёный не решится сказать, что он обладает гуманностью».

Образование есть неотъемлемая, первостепенная часть в обучении и развитии человека. В книге «Золотая середина» изложены: система педагогических принципов, средств, методов и приемов для того, чтобы быть счастливым «строить свою жизнь на доброте, трудолюбии, порядочности, почитай старших традиции, люби семью, народ и страну».

Задание № 15.

Прочитайте главу 36 «Записки об учении» Конфуция. Почему автор делает акцент на том, что лишь через почтение к учителю лежит познание и почтение к наукам? Аргументируйте, почему методика преподавания в школе Конфуция основывалась на диалоге учителя с учеником, на классификации и сравнении фактов и явлений, на подражании образцам?

«Самое трудное в учении – научиться [по-настоящему] почитать учителя. Но, лишь почитая его, преклоняешься перед его истиной. А лишь преклоняясь перед истиной, народ познает почтение к наукам. По этой-то причине только в двух случаях государь не смотрит на своего подданного как на подданного: когда тот замещает покойного и когда тот является наставником. Согласно этикету великого учения, даже призванный пред лицо сына неба, [его] учитель не совершает поклона в северную сторону – в этом сказывается уважение к учителю.

Способный ученик, хотя бы наставник и уделял ему меньше внимания, добьется вдвое большего, [чем другие], и все отнесет на счет учителя. Неспособный же, как бы ни старался наставник, постигнет лишь половину и будет за это негодовать на учителя. Умеющий спрашивать словно обтесывает крепкое дерево: сначала выбирает, где полегче, а потом принимается и за сучки; пусть пройдет немало времени, но он все поймет из бесед [с учителем]. С тем, кто спрашивает бестолково, все обстоит наоборот. Умеющий отвечать на вопросы подобен колоколу: коснутся его тихо – прозвучит едва слышно, ударят сильнее – зазвучит громче и умолкнет лишь тогда, когда его перестанут спрашивать. С неумеющим же отвечать все обстоит наоборот. Все это – пути к продвижению в науках.

Заученных знаний недостаточно, чтобы учить людей, – непременно надо прислушиваться к тому, что они спрашивают. Только если [ученик] не умеет задать вопрос, следует говорить самому. Если же сказанного он не усвоил, можно сделать передышку. Ведь сын хорошего кузнеца должен сначала постоять за мехами, сын хорошего мастера-лучника – потрудиться над колчанами, а если лошадь, которую приучают ходить в оглоблях, упирается, пусть побегаёт [сначала] за повозкой! Из этих трех примеров благородный муж может черпать свою волю к учению».

Задание № 16.

Прочитайте отрывок из главы 36 книги «Записки об учении» Конфуция. Подумайте, почему, только начав учиться, узнаешь о собственном несовершенстве; только начав обучать, узнаешь, что такое трудности?

«Если не пресечь дурное, когда оно обнаружилось, то дурное не преодолеть. Благородный муж наставляет, но не тянет за собой, побуждает, но не заставляет, открывает путь, но не доводит до конца.

Благородный муж в учении закаливается, совершенствуется, приобретает знания в развлечениях.

Если учиться, когда ушло время, успеха не добьешься.

Пока человек не научился, ему не познать истины.

Думай о том, чтобы с начала и до конца постоянно пребывать в учении.

Пусть есть высшая истина, но, не учившись, не познаешь ее благости».

Познав свое несовершенство, можно заняться собой; познав трудности, можно себя укрепить. Поэтому-то и говорят, что учитель и ученик растут вместе.

Практическое занятие № 4 по теме «Педагогическая мысль Древней Греции»

Задание № 1.

Прочитайте отрывок из поэмы «Труды и дни» Гесиода. Аргументируйте, почему автор дает такие наставления юноше?

«Помните, лето не вечно продлится, – готовьте запасы!

Месяц очень плохой – ленеон, для скотины тяжёлый.

Бойся его и жестоких морозов, которые почву

Твёрдое кроют корой под дыханием ветра Борея.

Больше давай: тут поможет сама долгота благосклонной.

Строго за этим следи и до самого нового года

Ночи выравнивай с днями, пока не родит тебе снова

Общая мать-земля пищевых всевозможных припасов.

Долгого сна по утрам избегай и тенистых местечек

В жатву, когда иссыхает от солнца и морщится кожа.

Мой бы совет – батраком раздобудься бездомным да бабой,

Но чтоб была без ребят! С сосунком неудобна прислуга.

Псом заведись острозубым, да с кормом ему не скупися, –

Спящего днем человека ты можешь тогда не бояться».

В поэме изложены правила житейской мудрости, приведены бытовавшие в то время назидания юношеству. Описано все – от ведения хозяйства, охоты и мореплавания до указания, в какой день нужно производить зачатие ребенка, как лучше выбирать рабов и как себя с ними вести, как правильно молиться богам для хорошего урожая, как выбирать жену, как жить с ней. Тем самым Гесиод положил начало дидактической

поэзии, которая помогала давать наставление юношам, как правильно вести свою жизнь. Произведение учит уважать труд, дары и испытания, которые даются богами, жить честно и соблюдать во всем умеренность.

Задание № 2.

Прочитайте отрывок из поэмы «Труды и дни» Гесиода. В чем проявляется чувство собственного достоинства человека? Обоснуйте, какого человека можно назвать гордым?

«Разума тот не имеет, кто мериться хочет с сильнейшим:
Не победит он его – к униженью лишь горе прибавит!
Вот что стремительный ястреб сказал, длиннокрылая птица.
Слушайся голоса правды, о Перс, и гордости бойся!
Гибельна гордость для малых людей. Да и тем, кто повыше,
С нею прожить нелегко; тяжело она ляжет на плечи,
Только лишь горе случится. Другая дорога надежней:
Праведен будь! Под конец посрамит гордеца непременно
Праведный. Поздно, уже пострадав, узнаёт это глупый.
Ибо тотчас за неправым решением Орк поспешает».

Задание № 3.

Прочитайте правило мудрости Гесиода из поэмы «Труды и дни» в назидание юношеству. Как вы относитесь к труду? Согласны ли вы с мнением автора?

«Меру во всем соблюдай и дела свои вовремя делай.

Если трудиться ты любишь, то будешь гораздо милее Вечным богам, как и людям: бездельники всякому мерзки».

В поэме воспевается всемогущий Зевс, который все решает на Земле. Его кары избежать нельзя. Ему подчиняются боги, которые следят с неба за жизнью людей. Четыре поколения людей уже сверг Зевс, теперь на Земле живет пятое поколение. Чтобы его Зевс не сверг, певец учит этих людей, как правильно жить и работать.

Всем необходимо работать, ведь боги любят труд. Однако, только то, что приобретено честным трудом, сослужит хорошую службу.

Задание № 4.

Прочитайте отрывок из поэмы «Труды и дни» Гесиода. На чем основываются раздоры, возникшие из-за чужого достатка? Обоснуйте, какими ценностями должен обладать человек, чтобы не тратить свое время на споры?

«Некогда времени тратить на всякие тяжбы и речи
Тем, у кого невелики в дому годовые запасы
Вызревших зерен Деметры, землей посылаемых людям.
Пусть, кто этим богат, затевает раздоры и тяжбы
Из-за чужого достатка. Тебе же совсем не пристало б
Сызнова так поступать; но давай-ка рассудим сейчас же

Спор наш с тобою по правде, чтоб было приятно Крониду.
Мы уж участок с тобой поделили, но много другого,
Силой забравши, унес ты и славишь царей-дароядцев,
Спор наш с тобою вполне, как желалось тебе, рассудивших».

Задание № 5.

Прочитайте отрывок из поэмы «Труды и дни» Гесиода. Подумайте, к чему может привести намеренная ложь?

«Если кто, истину зная, правдиво дает показанья,
Счастье тому посылает Кронион широкоглядающий.
Кто ж в показаньях с намереньем лжет и неправо клянется,
Тот, справедливость разя, самого себя ранит жестоко.
Жалким, ничтожным у мужа такого бывает потомство;
А доброклятвенный муж и потомков оставит хороших».

Задание № 6.

Прочитайте отрывок из поэмы «Труды и дни» Гесиода. Аргументируйте сказанные автором брату правила, какие полевые труды в какие времена и дни года надо исполнять?

«Во-первых, надобно обзавестись домом, посудой, хорошими рабами; раб должен быть неженатый, у рабыни не должно быть детей. Во-вторых, надо обзавестись ручной мельницею, ступою и двумя плугами из сухого дубового или вязового дерева, срубленного осенью. Пахарем должен быть раб средних лет, крепкого здоровья, человек солидного характера; перед работою надобно давать ему на завтрак восемь ломтей хлеба; в плуг должно запрягать двух девятигодовых волов.

Самая лучшая пора для посева – когда перестают восходить Плеяды и скрываются на сорок ночей: воздух тогда свеж, а земля размягчена дождями. При посеве, за сеятелем должен идти мальчик с мотыгою и прикрывать зерна землею, чтобы птицы не выклевали их. Надобно и молиться божествам земли, чтобы выросло священное зерно Деметры.

Когда будешь вести полевые работы, как должно, то будешь ты радостно видеть обильные запасы в твоём доме, не будешь завидовать другим; напротив, другие будут, просить у тебя помощи. Но если сеять хлеб во время зимнего солнцестояния, жатва будет так мала, что весь хлеб нивы принесешь домой в корзине.

Соблюдай во всем умеренность».

Задание № 7.

Прочитайте текст Плутарха «Изречение спартанцев». Согласны ли вы с авторскими изречениями о том, что воспитание должно быть строгим и проходить только через страдания и боль? Почему в Спарте молодые люди почитали и слушались всех пожилых людей?

«Спартанцы изучали грамоту только ради потребностей жизни. Все же остальные виды образования изгнали из страны; не только сами науки, но и людей, ими занимающихся. Воспитание было направлено к тому, чтобы юноши умели подчиняться и мужественно переносить страдания, а в битвах умирать или добиваться победы.

Молодые спартанцы должны были почитать и слушаться не только собственных отцов, но заботиться и обо всех пожилых людях; при встречах уступать им дорогу, вставать, освобождая место, а также не подымать шум в их присутствии. Таким образом, каждый в

Спарте распоряжался не только своими детьми, рабами, имуществом, как это было в других государствах, но имел также права и на собственность соседей. Это делалось для того, чтобы люди действовали сообща и относились к чужим делам, как к своим собственным.

Если кто-нибудь наказывал мальчика и он рассказывал об этом своему отцу, то, услышав жалобу, отец считал бы для себя позором не наказывать мальчика вторично. Спартанцы доверяли друг другу и считали, что никто из верных отеческим законам не прикажет детям ничего дурного.

Юноши, где только представится случай, воруют продовольствие, обучаясь таким образом нападать на спящих и ленивых стражей. Попавшегося наказывают голодом и поркой. Обед у них такой скудный, что они, спасаясь от нужды, вынуждены быть дерзкими и ни перед чем не останавливаться.

Мальчиков в Спарте пороли бичом на алтаре Артемиды Орфеи в течение целого дня, и они нередко погибали под ударами. Мальчики гордо и весело соревновались, кто из них дольше и достойнее перенесет побои; победившего славил, и он становился знаменитым. Это соревнование называли «диамастигосис», и происходило оно каждый год.

Плутарх отмечает, что некоторые уступки были сделаны в отношении грамотности: Их обучали чтению и письму лишь в той степени, в какой это было минимально необходимо; главным для них было воспитать послушных граждан, научить их выносить боль и побеждать в бою».

Спартанское воспитание сводилось почти исключительно к физической военной подготовке. Так в спартанцах воспитывались сила духа и стойкость. Считалось, что чем строже воспитание – тем лучше для юношей и государства в целом. С детства мальчикам прививали такие ценности, как уважение к пожилым людям, потому что одним из принципов спартанского воспитания юношей было наставничество. Считалось, что опытный муж и воин способен научить молодого гражданина большему, чем официальная наука. Значительное внимание уделялось их нравственному развитию и умению отличать дурное от хорошего – как будущих граждан.

Задание № 8.

Прочитайте текст Плутарха «Изречение спартанцев». Объясните, почему родителям важно учить детей справедливости и правилам благородного поведения?

«Ликург сказал: «Видите, сограждане, эти собаки одной породы, но благодаря различным условиям, в которых они жили, значительно отличаются друг от друга. Не следует ли из этого, что воспитание для выработки добрых качеств значит больше, чем природа?»

Когда родители Акротата просили его совершить вместе с ними какое-то несправедливое деяние, он, сколько мог, отговаривался. Но когда они продолжали настаивать, он сказал: «Пока я жил с вами, у меня еще не было никакого представления о справедливости, но после того, как вы передали меня государству с его законами, да и сами, как умели, учили меня справедливости и правилам благородного поведения, я буду уже следовать им, а не вашим указаниям. Ведь вы хотите, чтобы я поступал благородно (а благородно – это

значит поступать справедливо как частному лицу, так еще больше правителю), я и поступаю как вы желаете. А от того, что вы предлагаете, прошу меня освободить».

Задание № 9.

Прочитайте текст Плутарха «Изречение спартанцев». Согласны ли вы с тем, что дружба превыше закона? Какие произведения отечественной литературы вам вспомнились?

«Во всем остальном Агесилай тщательно придерживался законов, но в делах, связанных с дружбой, он считал всякие ссылки на правосудие пустыми речами. Во всяком случае известно его письмо, адресованное карийцу Гидриэю, в котором царь ходатайствует за одного из своих друзей: «Если Никий невиновен, отпусти его; если же виновен, отпусти его ради меня: отпусти в любом случае».

Эти слова служат отличным примером к воспитанию. Как много заложено в этих строках. Плутарх описывает в своей работе великие узы дружбы.

Задание № 10.

Прочитайте отрывок из сочинения Плутарха «Изречение спартанцев». Прокомментируйте изречения Ксенофонта и Агесилая, опираясь на свои жизненные наблюдения.

«Спартанцы не поручали учителям гимнастики обучать юношей приемам борьбы, чтобы те гордились в соревнованиях не искусством, а доблестью. Поэтому и Лисанорид, когда его спросили, каким образом его победил Харон, ответил, оправдываясь: «Хитростью».

При Агесилае находился мудрец Ксенофонт, и царь уделял ему большое внимание. Он побудил Ксенофонта вызвать к себе сыновей и воспитывать их в Спарте, чтобы обучить лучшей из наук – уметь повелевать и подчиняться.

Когда кто-то спросил Агесилая, чему следует учить мальчиков, он ответил: «Тому, что им понадобится, когда они станут мужчинами».

Когда у Телекла спросили, почему у спартанцев младшие уступают место старшим, Телекл ответил: «Чтобы, привыкнув вести себя так с чужими людьми, не родственниками, они еще больше уважали бы родителей».

Задание № 11.

Прочитайте высказывание из книги «Изречения спартанцев» Плутарха. Обоснуйте, в чем проявляются нравственные качества родителя и учителя? Какова основная ценность выбора учеником своего учителя?

«Агасикл. Царь Лакедемона Агасикл любил внимать мудрецам, но не допускал к себе софиста Филофана. Когда кто-то выразил по этому поводу недоумение, он ответил:

«Я желал бы быть учеником только того, кого бы я был не прочь иметь родителем».

Учитель должен, как и родитель, любить, воспитывать, уважать, советовать. В жизни мы не выбираем родителей и учителей. Они даны нам судьбой. Самый хороший учитель – это тот человек, который относится к тебе, как родному. Быть учеником своих родителей очень благородное

качество. Своего учителя нужно уважать и ценить, как своих родных. Только родители дадут тебе самое главное в жизни, а учитель им в этом поможет.

Задание № 12.

Прочитайте отрывок из сочинения Плутарха «Изречение спартанцев». Считаете ли вы правильным вторичное наказание сына за то, что он жалуется отцу? Должны ли спартанцы до такой степени доверять друг другу воспитание детей?

«Когда его спросили, почему он не ввел писанные законы, он ответил: «Потому что образованные люди, прошедшие надлежащее воспитание, сами могут решить, какое в каждом случае решение будет наиболее уместным.

Если кто-нибудь наказывал мальчика, и он рассказывал об этом своему отцу, то, услышав жалобу, отец счел бы для себя позором не наказывать мальчика вторично. Спартанцы доверяли друг другу и считали, что никто из верных отеческим законам не прикажет детям ничего дурного»».

Задание № 13.

Прочитайте отрывок из книги Плутарха «Изречение спартанцев». Аргументируйте, каким образом Агасикл управлял согражданами? Почему в Спарте сложился идеал сильного духом, физически развитого воина, но по сути своей невежественного человека?

«Когда один человек спросил его, может ли правитель, не имеющий телохранителей, командовать согражданами, не рискуя своей жизнью, Агасикл ответил: «Только если он будет делать это как отец, отдающий приказанья своим сыновьям.

Воспитание для выработки добрых качеств – значит больше, чем природа».

Только воспитание приведёт к послушанию, Агасикл мог управлять государством, не имея плохих мыслей о своих согражданах, ибо должное воспитание он оказывал своим детям и воинам своим, и мягко воспитывал сограждан своих.

Основной недостаток спартанского воспитания заключался в том, что спартиаты чувствовали себя уверенно лишь в ходе военных действий, а досугом своим пользоваться не умели, поскольку обладали ограниченным кругозором. Напротив, в Аттике юношеству давалось широкое, универсальное по тем временам образование. В Спарте целенаправленному воспитанию придавали решающую роль в деле формирования человека, всем необходимо в течение всей жизни учиться доблести.

Задание № 14.

Прочитайте текст Плутарха. Чем объясняется, что эти короткие истории становятся настоящим учебником жизни, актуальным во все времена и для всех народов?

«Кто-то спросил Харилла, почему спартанцы выводят на люди женщин в накидках, а девушек без. «Девушкам, – сказал Харилл, – надо искать мужей, а женщинам держаться тех, которых имеют».

Когда кто-то спросил Еврикрат Анаксандра, почему спартанцы не держат деньги в общественной сокровищнице, тот ответил: «Чтобы не совращать тех, кто будет ее охранять».

Однажды, когда самосские послы говорили чересчур долго, спартанцы сказали им: «Первую часть вашей речи мы забыли, а последующую не поняли, так как забыли первую».

По античной традиции, эти изречения изложены в виде исторических анекдотов, главный герой которых реагирует на некую ситуацию метким словом, афоризмом или поучительной сентенцией.

Практическое занятие № 5 по теме «Педагогическая мысль Древней Греции»

Задание № 1.

Прочитайте речи Исократ «О воспитании и образовании молодёжи». Какие направления в образовании помогут молодому поколению достичь самореализации в сфере образования и избавиться от ошибок в бытовой жизни?

«Я настолько далек от того, чтобы относиться с презрением к системе воспитания, оставленной предками, что одобряю и ту систему, которая установлена в наши дни. Я имею в виду изучение и геометрии, и астрономии и так называемые споры по научным вопросам, которые младшее поколение хвалит больше, чем это необходимо, а из старших все утверждают, что они непереносимы. Но тем, кто стремится к подобным занятиям, я все же советую усердно трудиться и направить на это все силы своего ума, так как я полагаю, что если эти науки и не приносят пользы, они все же отвлекают молодое поколение от многих других ошибок. Молодые люди, по моему глубокому убеждению, никогда не найдут более полезного и подходящего занятия. Но для тех, кто постарше, и для мужей, достигших совершеннолетия, такие упражнения – утверждаю я – более не подходят. Ведь среди тех, кто настолько поднатерел во всех этих науках, что уже обучает других, я знаю людей, которые не в состоянии правильно пользоваться приобретенными знаниями. А в остальных жизненно важных делах они неразумнее не только своих учеников, но и – боюсь сказать – своих слуг.

Для собственного развития необходим постоянный процесс обучения, при этом в разных отраслях. Образование поможет молодому поколению достичь самых высших целей в жизни. Современная система образования имеет цель: дать самые достоверные знания молодежи для их же собственного развития».

Задание № 2.

Прочитайте речи Исократ «О воспитании и образовании молодежи». Почему он ставил воспитание выше государственных законов? Какую роль играет систематизация правил риторики и упражнение в составлении речей?

«Хорошо воспитанные граждане даже при дурно составленных законах захотят остаться в пределах законного.

Только изучение искусства красноречия закладывает фундамент необходимого воспитания и образования, формирует профессиональные навыки для любой деятельности.

Словесная деятельность – единство трех аспектов, это: умелое применение технических приемов, средство приносить пользу и свидетельство разумности говорящего.

Ребенок должен учиться не ради ремесла, а ради образования. Намного важнее иметь хотя бы приблизительное представление о делах полезных, чем точное знание бесполезных».

Образование и воспитание должно состоять в усвоении учениками общепринятого как наиболее полезного для достижения успеха в жизни. Слово для Исократа было инструментом, позволяющим осуществлять справедливость, он понимал слово как носителя культуры. Не всякий, кто владел словом, был добродетельным, однако человек не мог быть добродетельным, не владея словом.

Исократ был убежден, что только изучение искусства красноречия закладывает фундамент необходимого воспитания и образования, формирует профессиональные навыки для любой деятельности.

Задание № 3.

Прочитайте речь Исократа «О значении Ареопага». Почему автор полагает, что руководить воспитанием, образованием молодежи должны самые мудрые афиняне?

«Лучше быть ученым, чем неучем; детей воспитывай; добропорядочность нрава соблюдай вернее клятвы; не лги, а говори правду; научись подчиняться – научись управлять; язык твой пусть не обгоняет ум; повинуйся законам; невоспитанность невыносима; находясь у власти, управляй самим собой.

Они заботились так обо всех гражданах, но больше всего – о молодых. Ведь они видели, что в этом возрасте люди особенно неустойчивы по своему характеру и обуреваемы различными страстями. Души их поэтому более всего нуждаются в укрощении приверженностью к благородным занятиям и трудам, доставляющим радость. Только такие занятия смогли бы привлечь и сдержать тех, кто получил воспитание, достойное людей свободных и приученных к высокому образу мыслей. Однако неравенство в жизненных средствах не позволяло всем заниматься одним и тем же. Поэтому каждому определялось то занятие, которое подходило к его имущественному положению».

Задание № 4.

Прочитайте речь Исократа «О воспитании и образовании молодежи». Почему риторический идеал образования автора был основан на широкой гуманитарной культуре, на широко понимаемой философии?

«Человеческие души были более разумными, а тела более способными к действию, обучая и воспитывая учеников... довести их до такого состояния, что те станут лучше, чем были.

Нельзя и не следует учить хорошо говорить без того, чтобы учить правильно жить, и что сущность мысли неотделима от ее словесного выражения, и, следовательно, существует взаимосвязь между мыслью и словом».

Исократ, акцентируя внимание на необходимости широкого литературного образования, наполненного глубоким нравственным содержа-

нием, на необходимость изучения славного исторического прошлого полиса, его законодательных установлений, обосновывал целесообразность изучения и других наук.

Задание № 5.

Прочитайте изречение Исократа из речи «О воспитании и образовании молодёжи».
«Корень учения горек, а плод его сладок».

Учиться всегда нелегко, ничто не дается само собой, обязательно надо приложить усилия, запастись терпением.

Задание № 6.

Прочитайте наставления педагогического характера Пифагора. Обоснуйте, почему знания и нравы являются каналом передачи любви к прекрасному?

Любовь к прекрасному вся в знаниях и нравах.

Учись любить благопристойное в оправах.

Оправа к камню драгоценному – суть польза.

Необходимое – ограда, но не роза...

В удаче нечто есть божественное, знай,

Но направление свое все ж проверяй.

Бывает, выбор наугад – все удастся,

А преднамеренный – судьба дерзит, смеется.

Удача в том, с какой натурой ты родился:

Есть – что врожденное, а есть – чего добился.

Наставления Пифагора основываются на знаниях, которые способствуют получению любви и достижению успеха. Именно сделав выбор, не задумываясь, мы добиваемся всего, а когда у нас есть сомнения и мы начинаем задумываться при выборе, удача нас покидает.

Задание № 7.

Прочитайте данные изречения Пифагора. Что, по мнению автора, представляло собой образование?

«Было бы глупо признать разум самым главным, но не отдавать ему предпочтение перед всем остальным и не тратить на его развитие ни времени, ни усилий – не менее опрометчиво.

Ибо только образованием люди отличаются от животных, рожденные свободными от рабов, эллины – от варваров, философы – от невежд.

Образование, будучи общим достоянием, представляет собой плод одаренности тех людей, которые первенствовали в каждом отдельном поколении, ибо они открыли то, что впоследствии стало образованием для других.

Природа постаралась сделать так, что образование можно и взять от другого человека, и дать его другому, продолжая, тем не менее, обладать им самому.

Образование, как полагают добрые и прекрасные люди, остается нам верным до нашей смерти, а некоторых одаривает и бессмертной славой. Когда душой овладевает зависть, исцеление приносит пренебрежение к людской славе и богатству, внимательное участие и поддержка младших без чувства зависти к их молодости.

Когда душой овладевает лень, спасение принесет воздержание от некоторых видов пищи, препятствующих уму быть бодрым и чистым, напряженное и неустанное внимание при изучении и освоении сложнейших основоположений».

Задание № 8.

Прочитайте наставления педагогического характера Пифагора. Действены ли его принципы воспитания в современном мире?

«Свод правил нравственного поведения:

- не делай никогда того, чего ты не знаешь, но научись всему, что следует знать, и тогда ты будешь вести спокойную жизнь;
- переноси кротко свой жребий, каков он есть, и не ропщи на него;
- приучайся жить без роскоши».

По мысли пифагорейцев, обучать и воспитывать надо в соответствии с возрастом. Для желающих учиться знанию – испытательный срок: 3–5 лет. Ученики обязаны молчать и только слушать Учителя, не задавая вопросов, – так проверялись их терпение, скромность.

В пифагорейских братствах – отлаженная система воспитания и обучения молодежи:

Утром – прогулка («упорядочить и гармонизировать сознание»);

До завтрака – в храме («преподавание, учение и исправление нравов»). Гимнастика.

После завтрака – прогулка с друзьями с целью совместного повторения новых знаний.

После обеда – совместные чтения с комментариями.

В конце дня – учитель давал наставления (и ученики расходились по домам).

Обучение должно быть добровольным, должно происходить по обоюдному желанию ученика и учителя, иначе оно безрезультатно. Преподаватель не должен облегчать хода учения.

Задание № 9.

Прочитайте наставления педагогического характера Пифагора. Подумайте, если заставить ученика учиться, будет ли это обучение результативным?

«Правильно осуществляемое обучение... должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика, ибо если та или иная сторона противится, то поставленная задача не будет выполнена как положено. Всякое изучение наук и искусств, если оно добровольно, то правильно и достигает цели, а если недобровольно, то негодно и безрезультатно».

Задание № 10.

Прочитайте наставления педагогического характера Пифагора. Согласны ли вы с этими мнениями?

«Любовью к Мудрости зовется философия.

О ней заботиться нам следует. Иначе

Мы не решим уроков жизненных задачи.
Нельзя заставить полюбить Ее – утопия.
И потому заботу чаще проявляйте.
Придет пора – придет любовь. Тогда дерзайте.
Совет для юношей:
Цените размышленья.
От многословия оно и сохранит.
Тянитесь к знанию, ценнейший ваш магнит.
Всего же пуще берегитесь самомнения.
Ты знания и мудрость не равняй.
Пред мудрым ум и голову склоняй.
Коль к размышлению приучишь душу ты,
То скоро крылья обретёт для высоты.
Лучший совет проси у себя,
Пусть божеством будет Совесть твоя.
Из всех уму доступных знаний
Наиважнейшая, запомни,
Наука нравственных исканий.
Её плодами ум наполни».

Задание № 11.

Считаете ли вы основополагающие педагогические идеи Гераклита актуальными в современном образовании? Обоснуйте свой выбор. Почему познание истины Гераклит сравнивает с добычей золота?

«Всем людям дано познавать самих себя и быть целомудренными. У человека есть два основных орудия познания: ощущения и разум. Через органы чувств обучающийся вступает в контакт с объемлющим и приобретает рациональную способность. Критерий истины не в том, что узнают на опыте, а во всеобщем, которое следует научиться слушать и понимать и о котором следует уметь правильно говорить: «Кто намерен говорить с умом, те должны крепко опираться на общее для всех».

Разум, а не чувства свидетельствует об истинности или ложности явления. Кто не владеет этим искусством, того нельзя считать образованным. Должно признать: мудрость в том, чтобы знать все как одно.

Многознание уму не научает. Мудрость в том, чтобы говорить истину и действовать согласно природе, осознавая, а этому следует учиться. Особенно важно овладеть способами усвоения и передачи знаний, так как природа любит таиться.

Ищущие золото... много земли перекапывают, а находят мало. Для этого необходимо быть не только усердным учеником, умеющим видеть и слышать всеобщее, но и обладать развитой душой.

Глаза и уши – дурные свидетели для людей, если души у них варварские. Невежество лучше прятать, чем выставить напоказ».

Таким образом, чтобы познать истину, необходимо не только быть усердным учеником, но и обладать развитой душой. Цель умственного воспитания – познание замысла, которым все управляется посредством

всего. Интеллектуальное образование и нравственное воспитание у Гераклита – единый процесс. Большое значение Гераклит придавал развитию способности самостоятельно мыслить, овладевать пониманием, учиться действовать сообразно природе. Отсюда философ делал вывод о важной роли самовоспитания и самообразования в становлении личности.

Задание № 12.

Прочитайте изречения Гераклита. Как вы считаете, как изменится наше восприятие знаний, если мы будем опираться на чувства, а не на разум?

«Каждый человек способен к обучению, познанию истины и совершенствованию.

Так как человек – существо наивысшего уровня развития, то и познавать мир он должен с помощью того, что отличает его от животных – разума и чувств.

Кто намерен говорить с умом, те должны крепко опираться на общее для всех.

Чтобы познать истину, необходимо не только быть усердным учеником, но и обладать развитой душой».

Педагогические идеи Гераклита заключались в изучении познания, в нравственном воспитании. Философ утверждал, что и развитость нашей души способствует познанию истины, именно душа помогает морально оценивать определенные моменты. Способности мыслить проявляется в контакте между органами чувств и окружающим нас миром.

***Практическое занятие № 6 по теме
«Педагогическая мысль Древней Греции»***

Задание № 1.

Прочитайте мысли о воспитании Демокрита. Согласны ли вы с мнением автора, что становление личности человека зависит от его природы и воспитания? Какие критерии воспитания Демокрит считал важными?

«Никто не достигнет ни искусства, ни мудрости, если не будет учиться,

Благомыслие отца – лучшее наставление детям,

Надо начинать воспитание детей с малых лет.

Иногда молодым людям присущ разум, а старцам – безрассудство, ибо разуму учит не время, а надлежащее воспитание и природа».

Силы словесного воздействия, воспитания «убеждением и доводами», приобщения ребенка к труду, без которого дети не могут «обучаться ни письму, ни музыке, ни гимнастике... ни способности стыдиться», созвучны современным методам воспитания. Становление личности человека зависит от его природы и воспитания, обучения.

Задание № 2.

На основе представленных высказываний Демокрита определите, в чём сходство процесса воспитания и обучения? Укажите особенности применения труда, как средства воспитания детей?

«Процесс воспитания и обучения – тяжкий, но благодарный труд, который преобразует природу человека. ... Постоянный труд, который от привычки к нему делается легче.

Хорошими людьми становятся скорее от упражнения, нежели от природы..., воспитание перестраивает человека и создает (ему вторую) природу».

Демокрит различал чувственное и рассудочное знание, считая чувственный опыт началом познания, проясняемым лишь мышлением. Основным мотивом самосовершенствования является детская любознательность, а задача учителя – побуждать внутреннее влечение детей к учебе, прежде всего с помощью убеждения.

Задание № 3.

Прочитайте мысли Демокрита. Подумайте, почему важно родителям посвятить себя воспитанию детей? Какими способами можно добиться педагогических результатов, кроме принуждения?

«Если бы дети не принуждались к труду, они не научились бы ни грамоте, ни музыке, ни тому, что укрепляет добродетель – стыду.

Учиться нужно многоумию, а не многознанию.

Ни искусство, ни мудрость не могут быть достигнуты, если им не учиться.

Учение вырабатывает прекрасные вещи только на основе труда, дурные же вещи сами собой производятся».

Задание № 4.

Прочитайте изречения Демокрита о роли воспитания. Действительно ли то, что умный и у дураков учиться может, а дурак, считающий себя умным, никого слушать не станет?

«Желающий учить того, кто высокого мнения о своём уме, попусту тратит время.

Наихудшее, чему может научиться молодежь – легкомыслию.

Многие многознайки не имеют ума, прекрасна надлежащая мера во всем..., должно помышлять не столько о многознании, сколько о всестороннем образовании ума».

Задание № 5.

Прочитайте фрагменты сочинений Демокрита о роли воспитании. Какова роль среды общения в воспитательном процессе?

«Воспитание есть украшение в счастье и прибежище в несчастье.

Воспитание детей – рискованное дело, ибо в случае удачи последняя приобретена ценою большого труда и заботы, в случае же неудачи горе несравнимо ни с каким другим.

Возможно воспитать детей без больших трат на это и тем оградить спасительной стеной их имущество и тела.

Воспитание ведет к мудрости...и обладанию тремя дарами: хорошо мыслить, хорошо говорить, хорошо делать».

Задание № 6.

Прочитайте педагогические мысли Сократа. Обоснуйте убеждения автора о том, что личное совершенствование каждого человека в отдельности должно привести к полной перемене общественных отношений, путем реализации в них чисто теоретических положений добра и истины.

«Счастья и гармонии достигает тот человек, у кого отсутствуют противоречия между целями и способами достижения.

Познай самого себя. Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего он не может.

Я знаю, что ничего не знаю, но хочу вместе с тобой поразмыслить по тому или иному вопросу; я буду задавать вопросы и возражать на твои ответы, чтобы ты меня лучше научил. Истина рождается в споре.

В каждом человеке – солнце. Только дайте ему светить».

Особенность бесед Сократа заключалась в том, что сначала обсуждались простейшие жизненные случаи, но затем темы усложнялись. При этом были использованы сравнения, метафоры, обороты, сатира, которые облегчали ученикам восприятие смысла беседы. Сократ включался в поиск истины вместе со своими учениками.

Другой стороной Сократовской учительской деятельности является его отношение к спартанской модели воспитания. Философ склонялся к ней, полагая, что в Афинах уделяется недостаточно внимания военному делу и гимнастике.

Учение Сократа о способностях играет важную роль в его педагогической системе, потому что именно по этому критерию он определял право на образование того или иного человека. Также философ по наличию определенных способностей судил о пользе, который человек может принести обществу.

Задание № 7.

Прочитайте педагогические суждения Сократа. Какое влияние на обучение оказывают противоречия между познавательными задачами и уровнем знаний? Согласны ли вы с авторским тезисом о том, что главной среди жизненных целей человека должно быть нравственное самосовершенствование?

«Мышление людей формируется в процессе познания. Познание – процесс деятельности людей, отражающий и воспроизводящий объективную действительность в их мышлении.

Человек является обладателем разумного сознания, направленного на добро и истину. Могучие духом, если получают образование, становятся отличными, полезными деятелями. Оставшись без образования, они бывают очень дурными, вредными людьми.

Главная задача наставника – пробуждение мощных душевных сил ученика. В поисках истины ученик и наставник должны руководствоваться тезисом: «Я знаю только то, что я ничего не знаю».

В процессе обучения человек проходит через этапы познания человечества, сформировавшего науку, т. е. вся культура создается по крайней мере дважды – первый раз, когда она творится в процессе познания и преобразования окружающего мира, второй раз – в процессе обучения. То, что однажды кем-то было познано и усвоено, может быть усвоено в другой раз уже другими.

При обучении надо обеспечить свободу призвания, сообразно личным склонностям человека и общественным потребностям.

Автор выделил социальные функции воспитания: сделать совершенным гражданином, умеющим «справедливо подчиняться или начальствовать». Полноценного образования достойны немногие, большинство нуждаются в хлебе и зрелищах. Идеал воспитания – совершенный оратор, художник слова и общественный деятель. Единственный путь для достижения истинно человеческой зрелости – систематическое («универсальное») и непрерывное (само) образование, в том числе – освоение общей культуры.

Задание № 8.

Прочитайте педагогические мысли Сократа. Почему философ считал важным побуждать к самостоятельной мыслительной деятельности ум и душу?

«Живое общение, устное слово, совместный поиск в решении увлекательной проблемы – лучший путь образования человека. Одно из достоинств его как учителя заключается в том, что он отталкивался от осознания учеником своего незнания, тем самым будоражил, побуждал к самостоятельной мыслительной деятельности ум и душу».

Задание № 9.

Прочитайте мысли Антисфена о воспитании. Почему автор полагал, что в воспитании необходимо приближаться к миру реальных явлений?

«Блага человека – результат его личного труда, поэтому нужно наслаждаться удовольствиями, которые следуют за трудами, а не наоборот.

Следует помогаться удовольствиям, которые идут за трудами, а не перед трудами.

Важна привычка преодолевать трудности, поэтому одна из задач воспитания – закаливание, выработка стойкости, умение переносить лишения, презрение к роскоши. Самая важная задача школы: обучение добродетели, воспитание силы воли. Критерий добродетели – не знания, а поступки учеников. Главный воспитатель и руководитель в жизни – разум человека, поэтому важно умственное развитие».

Как особую задачу Антисфен выделял воспитание, привычки преодолевать трудности и лишения, презирать мирские блага. Он высоко оценивал воспитательную роль труда, приводя в пример Геракла и его трудовые подвиги. Блага человека являются результатом его личного

труда, поэтому высоко оценивал Антисфен воспитание привычки к преодолению трудностей, замечая, что трудности похожи на собак, они кусают лишь тех, кто к ним не привык. Отсюда и обязательное условие воспитания – закаливание, привитие стойкости, презрения к роскоши, умения переносить лишения, физические неудобства.

Задание № 10.

Прочитайте мысли Антисфена о воспитании. Подумайте, пример какого человека философ считал основным? Как автор связывал трудовое воспитание с нравственным?

«В деле воспитания основной метод – личный пример учителя.

Воспитание привычки к преодолению трудностей, замечая, которые похожи на собак, они кусают лишь тех, кто к ним не привык. Обязательное условие воспитания – закаливание, привитие стойкости, презрения к роскоши, умения переносить лишения, физические неудобства.

Пусть дети наших врагов живут в роскоши.

Добродетели можно научиться, она самая важная наука в школе. Для этого нужно не столько передавать знания ученикам, сколько воспитывать силу воли. Критерий добродетели – поступки учеников. Кто хочет стать добродетельным человеком, следует укреплять тело гимнастическими упражнениями».

Последователи кинической школы Антисфена дали яркие примеры подобного образа жизни, например, Диоген Синопский, известнейший ученик Антисфена, несмотря на свое знатное происхождение, вел нищенский образ жизни, отличался презрительным отношением к культуре, выдвинув тезис о «переоценке ценностей».

Самое важное место он отводил умственному воспитанию, считая, что главный воспитатель и руководитель в жизни – это наш собственный разум. С трудовым воспитанием Антисфен тесно связывал нравственное, считая, что «добродетели можно научиться», что она «самая важная наука в школе». Для этого нужно не столько передавать знания ученикам, сколько воспитывать силу воли. Критерий добродетели – поступки учеников. Нравственное воспитание Антисфен связывал с физическим: «Кто хочет стать добродетельным человеком, следует укреплять тело гимнастическими упражнениями». На вопрос: «Что необходимо для успеха в обучении?» Антисфен отвечал таким каламбуром: «Новая (по-гречески «новая» звучит так же, как «умная») книжка, новый грифель, новая табличка, да ум впридачу».

Практическое занятие № 7 по теме «Педагогическая мысль Древней Греции»

Задание № 1.

Прочитайте отрывок из педагогического романа «Киропедия» Ксенофонта (гл. 2). Какая картина образцовой жизни образа идеального монарха представлена автором? Согласны ли вы с предложенными Ксенофонтом методами обучения детей?

«Дети, посещающие школу, постоянно учатся справедливости. Как они говорят, посещают школу они именно для этой цели, наподобие того, как наши дети ходят в школу, как они говорят, чтобы учиться там грамоте. Предводители их проводят большую часть дня, творя над ними суд. Ведь у детей, как и у взрослых, постоянно возникают взаимные обвинения и в воровстве, и в грабеже, и в насилии, и в обмане, и в оскорблении словом и тому подобном. В случае, если суд признает кого-либо виновным в подобном проступке, назначается наказание. Наказывают и тех, кто, по их мнению, несправедливо обвинил другого. Они также привлекают к суду провинившегося в том, за что люди более всего ненавидят друг друга, но менее всего наказывают, а именно в неблагодарности. И кто, как они считают, имел возможность отблагодарить другого, но этого не сделал, подвергается суровому наказанию. Ведь они полагают, что неблагодарные являются людьми, совершенно пренебрегающими религией, предками, родиной и друзьями. Пороку неблагодарности ближе всего, как они думают, бесстыдство; оно является величайшим пороком, причиной всех прочих. Они обучают детей и нравственности. Дети видят, как нравственно и благопристойно ведут себя ежедневно старшие, и это весьма способствует воспитанию у них нравственных устоев. Детей учат еще повиноваться предводителям, и здесь особое значение имеет пример старших, усердно выполняющих распоряжения предводителей; их приучают легко переносить голод и жажду, и этому также весьма способствует наблюдение за поведением старших, которые не уходят обедать, пока их не отпустят предводители. Для правильного воспитания важно еще, что детей кормит не мать, а учителя, когда предводители дают сигнал к обеду».

Произведение описывает жизнь и правление персидского царя Кира. Образ Кира у Ксенофонта – сочетание черт различных исторических персонажей, людей, близких Ксенофону и почитаемых им. В образе Кира отчетливо проступают чисто спартанская доблесть и дисциплина, роднящие Кира с Агесилаем, мудрость в духе Сократа, умение повелевать в стиле восточного деспота, каким был – или мог стать – Кир Младший.

Задание № 2.

Прочитайте отрывок из романа «Киропедия» Ксенофонта. Обоснуйте, правильно ли отец учил сына?

«Кир прибыл домой, вознес молитву Гестии Отчей и Зевсу Отчему, а также всем остальным богам, и уже после этого отправился в поход. Его сопровождал отец. Когда они отъехали от дома, им, как говорят, были даны благоприятные знамения – гром и молния. После этих знамений они продолжили свой путь, не прибегая к гаданиям по полету птиц. Они были уверены, что никакое другое знамение не сможет лишить их благосклонности,

проявленной великим божеством. Так проехали они некоторое время, и отец обратился к Киру со следующими словами:

– Сын мой, и жертвы, и небесные знамения говорят о том, что боги милостивы и благосклонны к тебе. Ты и сам это видишь. Я ведь долго учил тебя этому искусству, чтобы ты не прибегал к помощи толкователей, но умел сам наблюдать то, что можно увидеть, и внимать тому, что можно услышать, познавая волю богов. Делал это я с той целью, чтобы ты не зависел от жрецов, если они захотят обмануть тебя, намеренно искажая смысл знамений, являемых богами, чтобы ты не испытывал затруднений, если рядом не окажется жрецов, разгадывая смысл знамений, и легко понимал их при помощи искусства мантики, следуя этим предзнаменованиям.

– Я и сам, отец, постоянно стараюсь следовать твоим советам, насколько это в моих силах, – отвечал Кир, – чтобы боги оставались милостивыми ко мне, являя свои знамения. Я ведь помню, – добавил он, – как однажды слышал от тебя, что и от богов, и от друзей скорее добьется желаемого не тот, кто в затруднительных обстоятельствах смиренно умоляет их о помощи, а тот, кто при самом благоприятном ходе своих дел помнит и чтит божество. Ты тогда говорил, что и с друзьями следует обходиться подобным образом».

Ксенофонт высоко ставил значение риторики в деле образования личности. Основные персонажи «Киропедии» произносят образцовые речи по всем правилам классической греческой риторики. Образованный человек должен в совершенстве владеть искусством спора, софистической диалектикой, уметь вести спор путем сопоставления; уметь аналитически истолковывать обсуждаемые понятия; владеть способами исследования понятий путем аналогии. Образование молодежи не может являться делом частных лиц, а, как в Спарте, должно быть под контролем государства и иметь своей целью воспитание совершенных граждан. Даже родители не имеют права свободно распоряжаться воспитанием своих детей.

Задание № 3.

Прочитайте отрывок из главы 2 педагогического романа «Киропедия» Ксенофонта. Почему автор на первое место в воспитании ставил обучение справедливости?

«Теперь мы расскажем об обязанностях, возложенных на каждую возрастную группу, чтобы стало яснее, как же персы воспитывают высокие моральные качества у своих сограждан. Дети, посещающие школу, постоянно учатся справедливости. Как они говорят, посещают школу они именно для этой цели, наподобие того, как наши дети ходят в школу, как они говорят, чтобы учиться там грамоте. Предводители их проводят большую часть дня, творя над ними суд. Ведь у детей, как и у взрослых, постоянно возникают взаимные обвинения и в воровстве, и в грабеже, и в насилии, и в обмане, и в оскорблении словом и тому подобном. В случае, если суд признает кого-либо виновным в подобном проступке, назначается наказание. Наказывают и тех, кто, по их мнению, несправедливо обвинил другого».

Дети видят, как нравственно и благопристойно ведут себя ежедневно старшие, и это весьма способствует воспитанию у них нравственных устоев. Детей учат повиноваться предводителям. И здесь особое значение имеет пример старших.

Задание № 4.

Прочитайте отрывок из главы 2 педагогического романа «Киропедия» Ксенофонта. Аргументируйте, является ли справедливым ограничение в получении образования?

«Как говорят, персов всего насчитывается около ста двадцати тысяч. Законы никому из них не преграждают доступа к почестям и высоким должностям; напротив, всем персам разрешено посылать своих детей в общественные школы, где учат справедливости. Но посылают своих детей те персы, кто в состоянии их содержать, не заставляя работать; другие же оставляют их дома. Получившие образование у государственных учителей имеют право, достигнув юношеского возраста, стать эфебами. Те, кто такого образования не получил, эфебами стать не могут. В свою очередь, эфебы, выполнившие свои обязанности в соответствии с установленными предписаниями, получают право перейти в разряд взрослых мужей. Тот, кто эфебом не был, в разряд зрелых мужей не зачисляется. Зрелые мужи, безукоризненно исполнявшие свои обязанности, переходят в разряд старейших. Таким образом, в группу старейших попадают те люди, которые на протяжении всей своей жизни зарекомендовали себя с самой лучшей стороны».

Задание № 5.

Прочитайте высказывание Ксенофонта из педагогического романа «Киропедия». Приведите примеры из жизни, подтверждающие данное изречение.

«Счастье доставляет тем больше радости, чем больше потрудишься, прежде чем достигнешь его. Ведь труд – приправа к счастью; а если ты получишь что-либо, не ощущая потребности, то, сколь бы роскошное блюдо тебе ни предложили, оно не доставит удовольствия».

Задание № 6.

Прочитайте отрывок из трактата Платона «Законы». Какие улучшения государственного устройства возможны при сохранении существующих обычаев, без предоставления владычества философам? Какая добродетель является главной?

«Давать всем гражданам одинаковое воспитание; но ремеслами должны потом заниматься исключительно метеки и отпущенники, земледелием – рабы. Полноправным гражданам не следует унижаться до этих работ.

Чтобы устроены были общественные трапезы, чтобы в них участвовали все люди, пользующиеся гражданскими правами, и мужчины, и женщины; чтобы брак был поставлен под контроль правительства; чтобы был определен максимальный размер движимого имущества, которое может принадлежать одному лицу; чтобы по возможности поддерживалось уравнильное распределение земли между гражданами.

Главная из добродетелей – воздержанность».

Управление государством должно принадлежать совету, составленному из граждан, наиболее достойных того по своим знаниям и хорошим качествам. Этот правительственный совет заведует воспитанием; все дети граждан, не только сыновья, но и дочери, должны учиться музыке и гимнастике. Одним из средств распространения образованности – драматическая поэзия.

Платон не считал нужным заниматься воспитанием дельцов – земледельцев и ремесленников. Мыслитель объясняет свое решение тем, что единственным достоинством этих людей может быть подчинение человеку лучшему, поскольку занятия ремеслами и ручным трудом ослабили у них лучшую часть души.

Задание № 7.

Прочитайте педагогические суждения Платона. Почему авторская программа проникнута главной мыслью о связи воспитания и образования с общественным устройством?

«Земная жизнь – временный этап существования, а подлинное бытие – мир умопостигаемых, бестелесных идей, где душа бессмертна, а сознание расширяется путем образования и воспитания.

Приобретение знаний является процессом воспоминания о бестелесном мире идей, откуда вышел и куда уйдет человек. Поэтому большое значение придавалось самопознанию посредством обучения».

Педагогические суждения Платона выросли из его философского видения человека и мира. Земная жизнь – преходящий этап движения человека к «истинному бытию – неким умопостигаемым и бестелесным идеям». Земная жизнь должна готовить человека к слиянию человека с «истинным бытием». Приобретение знаний является процессом воспоминания о бестелесном мире идей, откуда вышел и куда уйдет каждый человек. Вот отчего столь большое значение придавалось самопознанию.

Задание № 8.

Прочитайте отрывок из книги «Законы» Платона. Объясните, как божественные блага проявляются в жизни человека? В чем заключается значимость человеческих благ как высшей ценности?

«Есть два рода благ: одни – человеческие, другие – божественные. Человеческие зависят от божественных. Если какое-либо государство получает большие блага, оно одновременно приобретает и меньшие, в противном же случае лишается и тех и других. Меньшие блага – это те, во главе которых стоит здоровье, затем идет красота, на третьем месте – сила..., на четвертом – богатство... Первое же и главенствующее из божественных благ – это разумение; второе – сопутствующее разуму здоровое состояние души; из их смешения

с мужеством возникает третье благо – справедливость; четвертое благо – мужество. Все эти блага по своей природе стоят впереди тех, и законодателю следует ставить их в таком же порядке.

Ведь у вас... в особенности превосходен один закон, запрещающий молодым людям исследовать, что в законах хорошо и что нет, и повелевающий всем единогласно и вполне единодушно соглашаться с тем, что в законах все хорошо, ибо они установлены богами; иные же утверждения вовсе не следует допускать».

Задание № 9.

Прочитайте цитату Платона из труда «Пир». Автор делит людей на «полных мудростью» и «пустых». Считаете ли вы такое деление верным?

«Хорошо было бы, Агафон, – отвечал Сократ, садясь, – если бы мудрость имела свойство перетекать, как только мы прикоснемся друг к другу, из того, кто полон ею, к тому, кто пуст, как перетекает вода по шерстяной нитке из полного сосуда в пустой».

Хорошо бы было, если бы мудрые люди могли одним лишь касанием делиться своей мудростью с теми, кому ее не хватает. Эти слова могут хорошо послужить в воспитании ребенка. Опираясь на них, можно постараться объяснить, что такое мудрость и какую важную роль она играет в жизни людей.

Задание № 10.

Прочитайте мысли Аристотеля о воспитании и образовании. Аргументируйте, оказывает ли воспитание родителей влияние на ребенка и на его будущее? Сравните взрослого ребенка и маленького – какого из них легче ко всему приучить и заложить в ребенке какие-то качества?

«От хороших родителей может произойти лишь хорошее потомство... Ко всему, к чему можно приучить ребенка, лучше приучить его непосредственно с пеленок. Игры должны иметь свое место, но при этом, назначая время игр, нужно пользоваться удобным для того моментом, так как они служат своего рода лекарством.

Нравственное воспитание детей основывается на упражнении в нравственных поступках – частом повторении желательных действий, в которых не должно быть крайностей, а наоборот, которые должны быть продуманными и умеренными. Такое уравновешенное поведение можно считать добродетельным. Заниматься нравственным воспитанием детей должны, главным образом, родители».

Задание № 11.

Прочитайте мысли Аристотеля о воспитании и образовании. Почему философ придавал первостепенное значение общественному, государственному воспитанию? Каким образом проходило воспитание по Аристотелю?

«Школы должны быть именно государственные, а не частные, потому что воспитание граждан – забота государственная.

Не следует думать, будто каждый гражданин – сам по себе; нет, все граждане принадлежат государству, потому что каждый из них является частицей государства. А забота о каждой частице, естественно, должна иметь в виду попечение о всем целом, вместе взятом. В школах дети, прежде всего, попадают к учителям гимнастики, которые заботятся об

их физическом воспитании. Гимнастика предназначена для формирования прекрасного, а не дикого животного.

Кроме того, в школе дети обучаются чтению, письму, счету, рисованию и музыке. В более старшем возрасте юноши изучают литературу, историю, философию, математику, астрономию.

Начинать воспитание школьника с заботы о теле, а затем заботиться о духе, чтобы воспитание тела способствовало воспитанию духа.

Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые – достойную жизнь.

От хороших родителей может произойти лишь хорошее потомство, природа зачастую стремится к этому, но достичь этого не может».

Философ настаивал, чтобы семейное воспитание находилось под присмотром государственных чиновников – педономов, а также отвергал самоустранение родителей от воспитания детей и традицию передавать их в руки рабов. Аристотель придавал первостепенное значение общественному, государственному воспитанию. Воспитание с необходимостью должно быть двояким, так как в обществе, утверждал Аристотель, система «раб–господин» столь же естественна, как в семье «жена–муж». Рабы должны приготавливаться к труду, а дети свободных должны иметь необходимый досуг, схолу, для развития ума и всестороннего воспитания. Дети аристократов должны получать наилучшее образование, ибо им предстоит управлять государством. Разум, по Аристотелю, является формой души. Отсюда и важность умственного воспитания. Искажение разума ведет к деформации души и духовному оскудению. Задача воспитателя – развивать природу ребенка, а путь развития – это, прежде всего, развитие разума. Реализация разумного мышления и разумного действия предполагает воспитание воли.

Аристотель одновременно резко осуждал спартанскую традицию применения тяжелых и жестоких физических упражнений, в результате которых дети превращаются в «диких животных». Особая роль в формировании прекрасного отводилась музыке.

5. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЭПОХУ РАННЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Начало западноевропейского Средневековья связано с распадом Римской империи. В этот период, начавшийся с конца V в., на смену изжившему себя рабовладельческому обществу приходит новый жизненный уклад, связанный с зарождением феодальных отношений, оплотом которого стало христианство.

Средние века – огромный исторический пласт, захватывающий более двенадцати столетий. В рамках средневековья обычно выделяют три периода: V – X вв. – раннее Средневековье, XI – XIII вв. – развитое, или «высокое», Средневековье и XIV – XVI вв. – позднее Средневековье, называемое еще эпохой Возрождения.

Культурное наследие Средних веков в истории человечества чрезвычайно богато. Известны великолепные образцы иконописи этого периода. Это время романского и появления готического стилей в архитектуре, непревзойденных шедевров живописи Леонардо да Винчи, Микеланджело, Рафаэля и других художников, поэзии Петрарки и Данте. Именно в Средние века появляется категория поглощенных знаниями людей – профессиональных ученых.

5.1. Содержание образования в цеховых, церковных и гильдейских школах; первые университеты

Возникновение и развитие средневекового образования связывается обычно с развитием церковной культуры, которая использовала его как для проповедования церковной догматики, так и для борьбы с еретиками.

Впервые вопрос о необходимости разработки программы церковного обучения в целях внедрения идей христианства был поставлен еще философом и богословом поздней античности *Аврелием Августином (Блаженным)* (353 – 430), который одним из первых выступил против использования языческих элементов в христианском воспитании.

Христианская антропология рассматривала человека в его отношении к Богу, по образу и подобию которого он был сотворен. Именно христианство явилось почвой европейской персоналистической традиции.

В нем личность понималась как своеобразная святыня, абсолют, представляющий собой божественное начало; человек трактовался как безусловная ценность. Став в IV в. господствующей религией, христианство на многие столетия определяло развитие педагогической традиции Запада. Раннехристианские авторы акцентировали внимание на проблемах воспитания. Если античные писатели сосредотачивались на образовании, то в произведениях *Иоанна Златоуста* (354 – 407) нравственное и религиозное воспитание оказывалось важнее и опиралось на эмоциональные аспекты – воспитание чувства и души.

Нравственные императивы христианства опирались на тысячелетнюю традицию народной мудрости и содержали в себе ценности общечеловеческого значения. Это любовь к ближнему, признание равенства всех людей перед Богом независимо от этнической и социальной принадлежности. Они служили общепринятыми ориентирами для педагогической мысли и практики. Жестокая, реальная жизнь не способствовала их последовательной реализации и ограничивала внутреннюю свободу личности, внедрение подобных установок в культуру и в педагогику усиливало их гуманистическую ориентацию. Аврелий Августин (Блаженный) выступал против телесных наказаний детей, считая, что они наносят ребенку психологическую травму. В качестве ведущего мотива учения он признавал детское любопытство, а не принуждение. *Иоанн Каосиан* (360 – 436) отстаивал превосходство практического нравственного воспитания над ученостью и приобщение к духовному знанию, позволяющее понимать истинный смысл религиозных норм и человеческих поступков.

В начале VII в. на территории Ирландии и Британии благодаря активности монашества появляются первые церковные школы. Открытию школ при монастырях благоприятствовало то, что там сохранились древние рукописи, служившие учебными пособиями. Содержание образования в монастырских школах опиралось, главным образом, на сочинения Августина, Златоуста. Данная образовательная программа предусматривала использование только тех светских знаний, которые необходимы христианскому проповеднику, – знание языков, истории, диалектики, риторики, основ математики, способствующих углубленному пониманию религии.

Эта программа предназначалась как для «внутренних» монастырских школ, готовивших учеников для вступления в монашество, так и для «внешних», обучающих будущих священнослужителей и лиц для светской службы. Из философов, заслуживающих изучения в школе, Августин Блаженный, рекомендовал произведения последователей Платона как наиболее полно соответствующие идеалам христианства. Основное внимание как в монастырских, так и в открываемых при городских соборах кафедральных (епископских) школах уделялось воспитанию нравственности, для чего использовались наставления, посты, чтение сочинений на религиозные темы. Особенно это относилось к ученикам «внутренних» школ.

В раннесредневековой школе можно выделить различные уровни обучения: элементарный уровень, включавший овладение чтением, письмом, счетом, пением, — учащиеся достигали его приблизительно за пять лет; для среднего уровня предназначался курс так называемого тривиума, куда входило изучение латинской грамматики, риторики и диалектики; и, наконец, повышенный, содержащий полный курс «семи свободных искусств», в котором к тривиуму добавлялись еще четыре науки — арифметика, геометрия, астрономия и музыка — так называемый квадриум.

Основной книгой для обучения грамоте служил Псалтирь. Обучение начиналось с механического заучивания наизусть на ставшем языком науки латинском языке молитв и всех 150 псалмов, после чего переходили к изучению латинской азбуки, чтению и письму. Позже появились специально разработанные для школ учебные пособия — от грамматических руководств (например, Присциана и Доната), латинских разговорников (Эльфрика) до словарей и хрестоматий. А составленные *Северием Бозцием* (ок. 480 — 524) учебники логики, арифметики и музыки служили в школе в качестве учебных пособий вплоть до XIII в.

В результате широкого распространения монашества по всей территории Западной Европы средоточием образования и воспитания долгое время оставались именно монастырские школы. Аскетический идеал, проповедовавшийся в монастырях, требовал от монаха тяжелой борьбы с самим собой и с миром. Поскольку в этом более всего помогала школа, устройству школ, разработке программ обучения и написанию учебных

пособий придавалось большое значение. Вместе с этим, согласно монастырским уставам, монахам предписывалось много времени уделять чтению. «Монастырь без библиотеки все равно, что крепость без оружия» – гласила средневековая поговорка.

Пик развития монастырских школ пришелся на период правления франкского короля Карла Великого в начале IX в., указами которого повелевалось повсюду расширять сеть школ, открывая их при каждой церкви.

Одним из главных деятелей школьной реформы Карла Великого был англо-саксонский ученый, трудившийся в монастырской школе в Туре (Франция), *Альбин Алкуин* (ок. 735 – 804). В написанных им трудах «Письмо об изучении наук» и «Всеобщее увещание» обосновывалась необходимость всеобщего образования, подготовки учителей для этой цели. Впервые после 300-летнего забвения идей античности образование стало рассматриваться как путь к сохранению всех предыдущих достижений культуры.

Период правления Карла Великого вошел в историю под названием Каролингского Ренессанса, поскольку еще до эпохи Возрождения возникла тяга к изучению классической древности и сохранению античной культуры. В рукописях того времени до нас дошли многие сочинения «золотого» и «серебряного» века римской литературы. В монастырских школах изучались произведения Вергилия, Горация, Овидия, Ювенала, Цицерона, Саллюстия и др. В переписанных монахами произведениях в уголке рукописи стояла специальная пометка «для школы». Это был период культурного подъема, расцвета литературы, искусства, архитектуры. Ко двору были привлечены образованнейшие люди, объединившиеся в так называемую Академию, руководимую Алкуином.

Следует заметить, что на протяжении всего Средневековья школа способствовала социальному продвижению людей даже низкого происхождения. Вместе с тем, образование служило и средством укрепления установившегося государственного и церковного порядка.

Однако последние правители династии Каролингов перестали уделять внимание школьному делу, и оно постепенно пришло в упадок. Жившая античными традициями раннесредневековая школа полностью изменила направление своего развития в XI – XIII вв., поскольку период развитого средневековья был отмечен политической централизацией в

странах Западной Европы, концентрацией власти в руках монархов. Это вызывало яростное сопротивление духовенства, не желавшего сдавать своих позиций. В условиях глубоких изменений в политической и духовной жизни общества господствующее положение начинал занимать новый вид религиозной философии – схоластика (лат. – школьный, ученый). Она способствовала становлению типа культуры, ориентированного на формальную логику Аристотеля и абстрактное богословие. Важнейшая роль в утверждении этой ориентации принадлежала философу и теологу *Фоме Аквинскому* (1225/26 – 1274). В своем основном трактате «Сумма теологии» он по-новому интерпретировал церковную традицию, пытался подчинить светское знание вере, опираясь при этом на Аристотелеву этику, логику, психологию. Вся его деятельность была направлена на придание вероучению формы научного знания.

В «Сумме теологии» (совокупности теологических учений) разрабатывается католическая догматика. Отрасли науки и веры четко определены. Задачи науки сводятся к объяснению закономерностей мира. Над царством философского, метафизического познания другое царство, которым занимается богословия. Сюда нельзя проникнуть силой мышления. Философия должна служить вере, сама она не может доказать сверхъестественную истину, но может ослабить выставленные против нее аргументы.

«Сумма теологии» (учения о бытии Бога) содержит пять доказательств.

1) Базируется на том, что все движется чем-то другим. Этим определяется необходимость существования перводвигателя, которым является Бог.

2) Исходит из сущности действующей причины. В мире есть ряд действующих причин, но первой причиной является Бог.

3) Вытекает из взаимоотношения случайного и необходимого. Изучая цепь этого в связи, также нельзя идти до бесконечности. Случайное зависит от необходимого, которое имеет свою необходимость либо от иного необходимого или в себе.

4) Степени качеств, которые идут один за другим, которые есть везде, во всем сущем, потому высшая степень совершенства – Бог.

5) Теологическое. В его основе лежит полезность, проявляющаяся во всей природе».

По мысли Фомы Аквинского, в созданном Бог реализует свои идеи. Человеческая душа бестелесная, она есть чистая форма без материи. Этим обуславливается ее бессмертие. Стремление человека к бессмертию он объяснял как доказательство бессмертия души. Автор различал вегетативную (растительную), чувствительную (у животных) душу. У человека добавляется интеллектуальная способность – разум. Ум он предпочитал перед волей. Источником познания является не принадлежность к божественным идеям, а чувственное восприятие, которое затем обрабатывается интеллектом. Познание сущности возможно с помощью абстракции. Смысл жизни видел в счастье, которое понимал как познание и созерцание Бога. Познание – высшая функция человека, а Бог – неисчерпаемый предмет познания.

В течение нескольких столетий сочинения Фомы Аквинского служили основным источником при изучении богословия в европейских школах повышенного типа – коллегиях и университетах. Развитие схоластики и приспособленных к ней учебных заведений привело к упадку старой церковной школы с преимущественным изучением грамматики и риторики, которые были вытеснены изучением формальной логики и нового латинского языка. В этой связи требовала пересмотра и организация обучения: почти при каждом монастыре учреждались школы средней ступени, а для завершения образования – школы высшей ступени.

Курс обучения в школах был рассчитан на 6 – 8 лет. Первые два года посвящались изучению философии, два следующих года – богословия, церковной истории и права, два последних – углубленному изучению богословия. Через 13 лет, получив предварительно степень бакалавра, выпускники могли стать магистрами богословия.

В связи с ростом числа схоластических школ начала складываться категория людей, занимавшихся педагогическим трудом. Учителя и ученики постепенно объединялись в корпорации, называвшиеся университетами, которые характеризовались уже известной дифференциацией содержания образования. Они обычно состояли из нескольких факультетов – младшего, артистического, подготовительного, где изучались «семь свободных искусств», и трех старших – юридического, медицинского и богословского. Средневековая университетская организация образования расширила рамки ранее сложившейся книжной учености и выработала

представление о типе высокообразованного ученого, не только овладевающего знаниями для самосовершенствования, но и пополняющего их в интересах развития самой науки, как бы мы сказали ныне.

Центрами образования и культуры оставались города. Их рост и усиление торговли породили новое сословие – бюргерство, торгово-ремесленную часть городского населения. Именно для удовлетворения его потребностей стали создаваться новые типы школ – магистратские, цеховые, гильдейские. Они были различны по своему назначению – школы «счета» и родного языка, латинские школы.

Это были относительно независимые от церкви учебные заведения. Первые такие школы появились в Италии, затем известность начали приобретать парижские школы, главным образом, благодаря их руководителям. Один из них, *Гуго сен-Викторский* (1096 – 1141), создал педагогический трактат «Дидакаликон», в котором были предложены разработанная им классификация наук, подлежащих изучению в школах, и методика обучения.

Обогащению методов обучения, использовавшихся в то время в школах, способствовал известный французский ученый *Пьер Абеляр* (1079 – 1142), предложивший оригинальный метод «да – нет», заключающийся в сопоставлении различных точек зрения в дискуссиях и комментариях.

Появление со второй половины XII в. многочисленных сочинений, посвященных вопросам воспитания и образования, свидетельствовало о возникновении тенденции к выделению педагогической проблематики в специальную отрасль знания.

Помимо распространения церковных и светских школ Средневековье сохранило и такую форму обучения, как ученичество, которое было принято в семьях торговцев и ремесленников. В ремесленной и торговой среде этот вид образования осуществлялся следующим образом: мастер брал к себе в обучение одного-двух учеников за определенную плату. Об умении мастера учить судили представители ремесленного или гильдейского цеха. Выучка у мастера давала возможность ученику по прохождении полного курса, продолжавшегося от 2 до 6 и более лет, работать подмастерьем до тех пор, пока он не заработает себе средств на открытие собственной мастерской.

Для рыцарского воспитания мальчика в возрасте 10 – 12 лет отдавали в дом знатного феодала или ко двору короля. Принимая участие в жизни новой семьи и выполняя роль пажа, обслуживавшего главу семьи, мальчик учился хорошим манерам, игре на музыкальных инструментах, пению, танцам, стихосложению, верховой езде, обращению с оружием. Домашний священник наставлял воспитанника на «путь истинный» и учил грамоте. В 14 – 16 лет подросток становился оруженосцем, а в 18 лет его торжественно посвящали в рыцари. Идеал рыцарского воспитания, предполагавший овладение различными умениями и навыками, широкой культурой и высокой, по тогдашним представлениям, нравственностью, стал впоследствии эталоном гуманистического воспитания эпохи Возрождения, поскольку именно в нем прослеживалась идея разностороннего развития личности. Представления о таком развитии ребенка нашли яркое отражение в сочинении выдающегося мыслителя Средневековья *Винченца* из Бове (ум. ок. 1264) «Об обучении детей благородных особ». По широте охвата педагогической проблематики, включавшей все аспекты образования и воспитания как мальчиков, так и девочек, по глубине анализа христианских источников и сочинений античных авторов по вопросам воспитания этот труд можно смело отнести к разряду выдающихся педагогических сочинений эпохи Средневековья.

Девочки из знатных семей воспитывались преимущественно дома или в монастырях. В программу их обучения входило освоение грамоты, изучение иностранных языков, рукоделие, музыка, чтение религиозных книг. Обычно же девочки получали домашнее воспитание.

Несмотря на религиозную направленность, средневековое понимание разностороннего развития ребенка восприняло фактически античное представление о гармонии души и тела, дополнив его необходимостью труда не как Божьей кары, а как средства развития в общей системе воспитания личности. Эта точка зрения ярко отразилась в трактате испанского философа *Раймунда Луллия* (ок. 1235 – ок. 1315) «Детское учение», где он объяснял, почему в семьях, где дети обучаются ремеслу, воспитание приносит лучшие плоды, чем там, где они пребывают в праздности.

Начиная с XIII в., в связи с начавшимися изменениями в экономической жизни большинства европейских стран, школьное образование оказалось в сложном положении. Ориентация преимущественно на пересказ схоластических трудов перестала удовлетворять потребность общества

в научном образовании. Античная литература почти совсем исчезла из содержания школьного обучения. Школа довольствовалась ознакомлением учащихся с сочинениями назидательного характера и зазубриванием наизусть учебных поэм новых грамматиков, пользовавшихся так называемой «вульгарной латынью», что мало соответствовало требованиям жизни. По мере того как содержание образования становилось все более ограниченным, зубрежка и телесные наказания начали занимать все большее место в школе. Постепенное сведение образования к элементарному обучению в течение двух-трех лет, несмотря на количественный рост школ различного направления, приводило к снижению общего уровня образованности. Единственными учебными заведениями, сохранявшими старые традиции, оставались университеты. В их структуре сложился новый тип образовательного учреждения, совмещавший общежитие с учебным заведением, – коллегия.

Средневековье выработало модель авторитарного, патриархального воспитания и схоластического знания с опорой на традицию, авторитет и волю.

Практические занятия № 8-9 по теме «Образование и педагогическая мысль в эпоху раннего Средневековья»

Задание № 1.

Прочитайте «Учение о познании» Аврелия Августина (Блаженного). Почему утверждение автора, что воля участвует во всех актах познания, стало нововведением в теории познания? Какую роль играет в человеке разум как мистическое прикосновение к высшей истине? Может ли познание, осуществляющееся телесными ощущениями, быть ложным?

«Человек наделен умом, волей и памятью. Ум сам на себя обращает направленность воли, то есть всегда себя сознает, всегда желает и помнит.

Ступени познания истины:

- внутреннее чувство – чувственное восприятие;
- ощущение – знание о чувственных вещах в результате рефлексии разумом над чувственными данными;
- разум – мистическое прикосновение к высшей истине – просветление, интеллектуальное и моральное совершенствование.

Разум – это взор души, которым она сама собой без посредства тела созерцает истинное. В изучении наук людям помогают авторитеты и разум. Следует доверять лишь превосходнейшим авторитетам и соответственно им вести свою жизнь.

Человек состоит из души и тела... непосредственно связано с идеей о двух уровнях познания. На одном уровне познание связано с телесными ощущениями: мы видим, слы-

шим и т. д. и таким образом узнаем об предметах. Такое знание непостоянно. Но существует, кроме того, познание души. Душа способна постигать неизменные, постоянные объекты».

Задание № 2.

Прочитайте отрывок из книги «Соотношение веры и разума» Аврелия Августина. Аргументируйте, почему автор не ограничивался простым провозглашением теологической формулы о превосходстве веры над разумом, а стремился дать ей философское обоснование?

«Преобладание иррационально-волевых факторов над факторами рационально-логическими в сфере самого познания выражается в превосходстве веры над разумом. Такое превосходство проявляется, прежде всего, в преобладающей силе религиозного авторитета по сравнению с человеческим разумом. Вера в божественный авторитет, зафиксированный в Священном писании.

Грех, совершенный Адамом и Евой и передавшийся всему человечеству, неисправимо исказил людской разум, серьезно ослабил его силу. С тех пор человеческий ум с необходимостью должен искать себе опору в божественном откровении. Верь, чтобы понимать, вера должна предшествовать пониманию».

Человеческое познание черпается из двух источников: личного опыта и знаний, полученных от других людей. Философ акцентировал внимание на втором источнике, более значительном и богатом, называя его верой. Общий итог августиновского решения проблемы соотношения веры и разума состоит в принижении разума, который без помощи христианского откровения неспособен обосновать, в сущности, ни одной истины. Лишение разума самостоятельности в процессе познания характерно для всего его учения.

Задание № 3.

Прочитайте отрывок из писания «Об учителе» Аврелия Августина (Блаженного). Прокомментируйте изречения философа.

«Христос учит внутренне, а человек напоминает внешним образом, словами.

С тою ли целью занимаются учителя преподаванием, чтобы воспринимались и усвоились их мысли, а не те науки, которые они считают себя обязанными преподавать посредством слова? Ибо кто же настолько неразумно любопытен, чтобы послать своего сына в школу с целью, дабы он узнал о том, что думает учитель?

Но когда они при помощи слов преподали все те науки, обучение которым они приняли на себя, — науки о добродетели и мудрости, — тогда так называемые ученики отдают сами себе отчет, истинно ли то, что им сказано, созерцая то есть внутреннюю истину соответственно со своими способностями. Значит, они тогда собственно учатся, и когда внутренне откроют, что сказанное истинно, хвалят, не подозревая, что хвалят не учителей, а скорее наученных, если, впрочем, и те знают, что говорят. Обманываются же люди, называя учителями тех, которые совсем не учителя, потому что по большей части между моментом говорения и моментом познания не бывает никакого промежутка; и так как внутреннее

научение является вслед за напоминанием говорящего, то и кажется, будто учатся со вне от того, кто напомнил».

Без знания истины невозможно и вероятное знание, так как вероятное есть нечто правдоподобное, то есть похожее на истину. Августин считал достойным познания такие объекты, как Бог и душа: «бытие Бога возможно вывести из самосознания человека, то есть путём умопостижения, а бытие вещей – из обобщения опыта». Он анализировал идею Бога в соотношении с человеком, а человека – в отношении к Богу.

Задание № 4.

Прочитайте отрывок из учения Аврелия Августина. Почему автор считает, что сущность христианского учения заключается в способности человека к восприятию Божьей благодати?

«Бог сотворил материю и наделил её различными формами, свойствами и назначениями, тем самым сотворив все сущее в нашем мире. Деяния Бога есть благо, а значит, и все сущее, именно потому, что оно существует, есть благо. Бог творит только добро.

Бог есть источник бытия, чистая форма, наивысшая красота, источник блага. Поддержание бытия мира есть постоянное творение его Богом вновь. Если бы творческая сила Бога прекратилась, мир тотчас же вернулся бы в небытие. Мир один. Признание многих последовательных миров – пустая игра воображения. В мировом порядке всякая вещь имеет свое место. Материя также имеет свое место в строе целого.

Зло – не субстанция-материя, а недостаток, её порча, порок и повреждение, небытие. Зло – это отсутствие добра и возникает в результате человеческой деятельности, так как от рождения человеку дана свобода воли».

Августин доказывал, что все сотворенное Богом в той или иной мере причастно к абсолютной доброте – всеблагодати Бога: ведь Всевышний, осуществляя творение, запечатлел в тварном определенную меру, вес и порядок; в них вложены внеземной образ и смысл. В меру этого в природе, в людях, в обществе заключено добро.

Зло – не некая сила, существующая сама по себе, а ослабленное добро, необходимая ступень к добру. Видимое несовершенство является частью мировой гармонии и свидетельствует о принципиальной благодати всего сущего: «Всякая природа, которая может стать лучше – хороша».

Бывает и так, что мучащее человека зло, в конечном счете, оборачивается добром. Так, например, человека наказывают за преступление (зло) с целью принести ему добро через искупление и муки совести, что приводит к очищению. Без зла мы не знали бы, что такое добро.

Задание № 5.

Прочитайте изречения Аврелия Августина. Почему важнейшим моментом учения философа выступает концепция соотношения веры и рационального знания?

«Бог выше всяких определений.

В тебе, душа моя, измеряю я время... Впечатление от проходящего мимо остается в тебе, и его-то, сейчас существующее, я измеряю, а не то, что прошло и его оставило.

Верь, чтобы понимать. Вера есть исходное основание любого знания.

...Разве учитель будет стараться объяснить темные места у Вергилия, если прежде того не поверит в значительность Вергилия. Точно так же и читатель Святого Писания должен уверовать в их авторитет прежде, чем научиться их понимать.

...Покуда не уверуете, не уразумеете; верую, дабы понимать.

Бог – начало всего сущего, как единственная причина возникновения вещей. Бог вечен и неизменен, он есть нечто постоянное. Мир созданных богом вещей изменчив и пребывает во времени. Высшее знание находится в религии, главная цель которой – приобщение к Богу.

Душа есть только у человека – это ставит его выше всех живых существ. Душа бессмертна, она бестелесна, нематериальна и рассеяна по всему телу. Ее важнейшие способности – разум, воля и память. Внешний изменчивый мир не может быть источником истины, таковым может быть только вечное, т. е. Бог. Познание Бога должно составлять смысл и содержание всей жизни человека. Постичь истину можно только путем откровения».

Августин выдвигает тезис о превосходстве веры над разумом («верить, чтобы понимать» – суть теории познания философа). Разум постигает явления видимого мира, а вера приводит к осознанию вечного. Мировоззрение Августина глубоко теоцентрично: в центре духовных устремлений – Бог как исходный и конечный пункт размышлений.

Задание № 6.

Прочитайте мысли Аврелия Августина. Поразмышляйте, почему автор считает, что Господь не услышал мальчика?

«Мне, мальчику, предлагалось вести себя как следует: слушаться тех, кто убеждал меня искать в этом мире успеха и совершенствоваться в краснбайстве, которым выслуживают людской почет и обманчивое богатство. Меня и отдали в школу учиться грамоте. На беду свою я не понимал, какая в ней польза, но если был ленив к учению, то меня били; старшие одобряли этот обычай. Много людей, живших до нас, проложили эти скорбные пути, по которым нас заставляли проходить; умножены были труд и печаль для сыновей Адама. Я встретил, Господи, людей, молившихся Тебе, и от них узнал, постигая Тебя в меру сил своих, что Ты Кто-то Большой и можешь, даже оставаясь скрытым для наших чувств, услышать нас и помочь нам. И я начал молиться Тебе, «Помощь моя и Прибежище мое», и, взывая к Тебе, одолел косноязычие свое. Маленький, но с жаром немалым, молился я, чтобы меня не били в школе. И так как Ты не услышал меня – что было не во вред мне, – то взрослые, включая родителей моих, которые ни за что не хотели, чтобы со мной приключалось хоть что-нибудь плохое, продолжали смеяться над этими побоями, великим и тяжким тогдашним моим несчастьем».

Господь слышит молитвы только тогда, когда у человека есть вера, доброта, любовь, когда он благочестив.

Задание № 7.

Прочитайте отрывок Августина Блаженного «О граде Божием». Почему автор неразрывно связывает справедливость и право?

«Где нет истинной справедливости, там не может быть и права. Ибо что бывает по праву, то непременно бывает и справедливо. А что делается несправедливо, то не может делаться и по праву.

Если я ошибаюсь, я существую (Ошибаюсь, следовательно, существую)».

Задание № 8.

Прочитайте ступени восхождения к мудрости Аврелия Августина. Аргументируйте, какое влияние оказывает на человека каждая из семи ступеней?

«Страх Божий, порождаемый творческой силой смерти;
благочестие, приводящее к вере в Священное Писание;
знание, основанное на изучении библейских текстов;
сила, направляющая человека на отречение от мира;
любовь к ближнему и врагу своему;
чистота сердца, позволяющая видеть Бога внутренними очами и любить истину более себя самого;
истинная мудрость, наполняющая душу покоем, миром и любовью».

Задание № 9.

Прочитайте отрывок из учения Аврелия Августина (Блаженного). Почему самым сильным врагом для души является ложь, которая не может убить душу?

«Душа не может быть смертной, потому что у души нет врагов. Всё, что умирает, умирает от какого-то внешнего воздействия, от какого-то врага. Самым сильным врагом для души является ложь, но ложь не может убить душу, потому что человек по природе своей обманывается. Обманываться – значит мыслить. Мыслить – значит искать истину. Следовательно, обманывается только тот, кто живет. Поэтому даже ложь может быть свойством только того, кто живет.

Душа питается не чем иным, как разумением вещей и знанием, умозрениями и размышлениями, если может через них познать что-нибудь. К изучению наук ведет нас двоякий путь – авторитет и разум. Вера в авторитет весьма сокращает дело и не требует никакого труда... Тупоумным или более занятым житейскими делами... полезнее всего верить превосходнейшему авторитету и соответственно ему вести жизнь».

Задание № 10.

Прочитайте поучения Аврелия Августина (Блаженного). Аргументируйте, почему человек не делает хорошо то, что идет против его воли?

«То, что хочешь ты зажечь в других, должно гореть в тебе самом.

Я убедил себя, что следует больше доверять тем, кто учит, а не тем, кто приказывает.

Никто ничего не делает хорошо, если это против воли, даже если человек делает что-то хорошее».

Если вы хотите к чему-то призвать или что-то зажечь в других, то для начала нужно, чтобы это пламя было в нас, иначе что можно зажигать в других, если в нас ничего нет.

Тот, кто учит, мудрее, он пытается дать знания и направить нас на правильный путь, а тот, кто приказывает, тот лишь дает команды, без всяких знаний и намерений, поэтому доверие будет больше проявляться к мудрому, дающему знания человеку, а не тому, который лишь умеет только командовать.

Если человека заставляют делать что-то против воли, то он ничего не будет делать добросовестно и хорошо. Человек будет делать плохо, потому что это идет против его воли.

Задание № 11.

Прочитайте учения Аврелия Августина (Блаженного). Прокомментируйте одну из проблем, поставленных автором текста: стоит ли принуждать человека к выполнению какого-либо труда или все же стоит дать человеку право выбора?

«В детстве моем, которое внушало меньше опасностей, чем юность, я не любил занятий и терпеть не мог, чтобы меня к ним принуждали; меня тем не менее принуждали, и это было хорошо для меня, но сам я делал нехорошо; если бы меня не заставляли, я бы не учился. Никто ничего не делает хорошо, если это против воли, даже если человек делает что-то хорошее. И те, кто принуждали меня, поступали нехорошо, а хорошо это оказалось для меня по Твоей воле, Господи. Они ведь только и думали, чтобы я приложил то, чему меня заставляли учиться, к насыщению ненасытной жажды нищего богатства и позорной славы. Ты же, «у Которого сочтены волосы наши», пользовался, на пользу мою, заблуждением всех настаивавших, чтобы я учился, а моим собственным – неохотой к учению, Ты пользовался для наказания моего, которого я вполне заслуживал, я, маленький мальчик и великий грешник. Так через поступавших нехорошо Ты благодетельствовал мне и за мои собственные грехи справедливо воздавал мне. Ты повелел ведь – и так и есть – чтобы всякая неупорядоченная душа сама в себе несла свое наказание».

Задание № 12.

Почему Иоанн Златоуст придает обретению благочестия, мудрости и добродетели более важное значение, чем стремление родителей обеспечить детей богатствами? Согласны ли вы, что благочестие является основой для построения той жизни, какую человек хочет прожить?

«Ведь если благочестие отсутствует, то и те сокровища, какие есть, погибают с опасностью и крайним позором; если же оно налицо, то и те, каких нет, приходят. Поэтому родителям следует думать не о том, как бы сделать детей богатыми серебром и золотом, а о том, как бы они стали всех богаче благочестием, мудростью и стяжением добродетели –

как бы они не имели надобности во многом, как бы не увлекались житейскими и юношескими пожеланиями...»

Иоанн Златоуст на первый план выдвигал воспитание истинного христианина. Но такая воспитательная цель может быть достигнута только при разумном внешнем воздействии на детей, без крайне сурового отношения к ним. При этом в ребенке необходимо воспитать важнейшую христианскую добродетель – послушание, которое возможно только при отречении от своеволия. Пример совершенного послушания дает нам Сам Господь Иисус Христос, Который говорит: «Я сошел с небес не для того, чтобы творить волю Мою, но волю пославшего меня Отца». Для преодоления своеволия надо не позволять ребенку делать только те вещи, которые ему приятно делать или которые он хочет делать.

Родители полностью ответственны за детей перед Господом, но и дети должны быть послушны своим родителям. Важными словами в заповеди послушания родителям являются именно эти слова апостола Павла: «послушайте своих родителей о Господе», т. е. по воле Господа, как Бог повелел. Но может случиться так, что воля родителей не всегда будет соответствовать воле Господа. В таких случаях, слушаться родителей надо так, чтобы исполнением их воли не оскорбить Бога. Святитель Иоанн Златоуст подтверждает это требование апостола также сильным призывом: «...если отец будет язычник или еретик, то уже не следует слушаться его, потому что это не о Господе».

Задание № 13.

Прочитайте изречения Иоанна Златоуста из книги «Уроки о воспитании». Аргументируйте, в чем заключается богатство хорошего воспитания ребенка?

«Под долгом воспитать своих детей я разумею не одно то, чтобы не допустить их умереть с голоду, чем людям кажется, и они ограничивают свои обязанности по отношению к детям. Для этого не нужно ни книг, ни постановлений: об этом весьма громко говорит природа. Я говорю о попечении образовать сердца детей в добродетели и благочестии – долг священный, которого нельзя преступить, не сделавшись виновным в некоторого рода детоубийстве.

Ваши дети всегда будут довольно богаты, если получат от вас хорошее воспитание, способное упорядочить их нравы и хорошо устроить их поведение. Итак, старайтесь не о том, чтобы сделать их богатыми, но о том, чтобы сделать их благочестивыми, владыками своих страстей, богатыми в добродетелях. Приучите их не вымышлять мнимых нужд и блага мира сего ценить так, что они стоят. Внимательно наблюдайте за их поступками, за их связями – и не ожидайте от Бога никакой милости, если не исполните сего долга.

Подобно тому, как кто-нибудь не может рассчитывать на оправдание и снисхождение в собственных грехах, так и родители – в грехах детей. Те отцы, которые не заботятся о благопристойности и скромности детей, бывают детоубийцами, и жесточе детоубийц, поскольку здесь дело идет о гибели и смерти души».

Пока душа еще способна к образованию, нежна и, подобно воску, уступчива, удобно напечатлевает в себе налагаемые образы, надобно немедленно и с самого начала возбуждать ее ко всяким упражнениям в добре, чтобы, когда раскроется разум и придет в действие рассудок, начать течение с положенных первоначально оснований и преподанных образов благочестия, между тем как разум будет внушать полезное, а навык облегчит преуспевание. Родителям следует думать не о том, как бы сделать детей богатыми серебром и золотом, а о том, как бы они стали всех богаче благочестием, мудростью и стяжанием добродетели – как бы они не имели надобности во многом, как бы не увлекались житейскими и юношескими пожеланиями.

Задание № 14.

Прочитайте отрывок из книги Иоанна Златоуста «Воспитание чувства и души». С какой целью происходит формирование в ребенке моральных качеств на раннем этапе развития?

«Дети, покорные и верные Богу в повиновении закону Его, нашли бы обильный источник счастья, даже временного. Бедный с христианскими нравами заставляет уважать и любить себя, между тем как при злом и развращенном сердце все ваше богатство не спасет от негодования и отвращения всех вас окружающих».

Ребенок, воспитанный на моральных принципах, может легко выжить в окружающем его мире, общаться с людьми разного типа. Дети, верящие и покоряющиеся Богу, всегда достигнут своей цели, найдут счастье. Истинно благочестивый человек – это тот, который и внешне может проявить свои чувства: встать на колени, поцеловать икону, соблюсти пост, возжечь лампаду, – но он и внутренне должен уметь соответствовать этому: уметь слушать других людей, заботиться о ближних, не быть равнодушным к чужой беде. Важно воспитать ребенка именно таким.

Златоуст объясняет: чтобы добиться успеха во всех сферах жизни, нужно иметь доброе сердце, а не богатство. Именно поэтому необходимо воспитывать чувства и душу ребенка.

Задание № 15.

Прочитайте изречения из книги «Уроки о воспитании Иоанна Златоуста». Аргументируйте призыв автора в воспитании сыновей?

«Как же ты думаешь, что сын твой легко может избежать дьявольских сетей, будучи молод, живя среди Египта, или лучше, среди воинства дьявольского, не слыша между тем ни от кого полезного совета и видя, что все, а больше всех родители и воспитатели, ведут его к противоположному? Как же мог бы он сделать это? При помощи ли твоих увещаний? Но ты внушаешь ему противное и, не позволяя ему вспомнить о любомудрии даже и во сне,

напротив, постоянно занимая его настоящей жизнью и выгодами ее, только еще больше содействуешь его потоплению. Или сам собою? Совсем нет; юноша сам по себе не имеет довольно сил к совершению добродетели, и если и породит что-то доброе, то это доброе скоро, прежде нежели возрастет, погибнет от сильного дождя слов твоих. Ибо как тело не может жить долго, когда питается не здоровою, но вредною пищею, так и душа, получая такие внушения, не может и помыслить о чем-либо добром и великом; нет, будучи расстраиваема и расслабляема, как какой-нибудь заразой, она наконец неизбежно низвергнется в геенну и в тамошнюю погибель».

Задание № 16.

Прочитайте первое учение из книги «Воспитание чувства и души» Иоанна Златоуста. Аргументируйте высказывания автора.

«Родить детей есть дело природы; но образовать и воспитать их в добродетели – дело ума и воли.

Юноша, которому вы дадите доброе воспитание, мало того что приобретет себе всеобщее уважение, сколько он делается милее для вас самих! Ваша привязанность к нему не будет одним простым влечением природы; она будет плодом его добродетели. За это, во время вашей старости, вы в свою очередь получите от него все услуги сыновней любви; он будет вашей опорой. Потому что как те, кои не почитают Господа, презирают и своих родителей, так, напротив, те, кои чтут Бога, Отца всех человеков, всегда будут всячески уважать и тех, от кого они получили жизнь.

И сыновья опять до того должны быть скромны, чтобы скорее всего можно было бы узнать их по их благонравию и целомудрию, чтобы они заслужили великую похвалу и от людей и от Бога. Пусть они научатся воздерживаться от лишних издержек, быть расчетливыми, нежно любящими, пусть они научатся повиноваться власти. Ибо, таким образом, они могут доставить родителям великую награду».

Вся система воспитания должна работать под девизом внимания к человеку, и речь идёт не только о внимании к его потребностям, желаниям, но и к его долгу. Воспитанием необходимо заниматься с раннего детства, вкладывать в него нравственные ориентиры и духовные ценности, на которых позднее человек строит всю свою жизнь.

Задание № 17.

Прочитайте высказывания Иоанна Златоуста о воспитании чувства и души. Почему автор этих строк считает, что дети будут богаты, если они будут хорошо воспитаны? Согласны ли вы с высказыванием Иоанна Златоуста о воспитании дочерей?

«Вы, матери, больше всего смотрите за дочерьми: попечение это для вас нетрудно. Наблюдайте за тем, чтобы они сидели дома, а прежде всего учите их быть благочестивыми, скромными, презирать деньги и не слишком заботиться о нарядах. Так и в замужество отдавайте их. Если так образуете дочь вашу, то спасете не только ее, но и мужа, который возьмет ее, и не только мужа, но и детей, и не одних детей, но и внуков. Если корень будет хорош, то и ветви будут лучше развиваться, и за все это получите награду. Поэтому все будем так делать, как прилично заботящимся о благе не одной души, но и о благе многих через одну. Ибо они (дочери) при вступлении в брак должны так выходить из отеческого дома, как выходят борцы из места состязаний, то есть они должны знать в точности всю

науку, с помощью которой они могли бы, подобно закваске, все смешение возвести к собственной красоте».

Задание № 18.

Прочитайте изречения из книги «Уроки о воспитании» Иоанна Златоуста. Почему отсутствие со стороны родителей твердости в воспитании приучает детей к вседозволенности?

«Если бы добрые отцы старались дать своим детям доброе воспитание, то не нужны были бы ни законы, ни суды, ни судилища, ни наказания. Палачи есть потому, что нет нравственности».

Преступная кротость, беспечность отца, иногда боязнь огорчить детей способствует развращению ребенка. Чувствуя свою безнаказанность, ребенок видит возможность для себя отойти от норм, и тогда беспорядки увеличиваются, безнаказанность доводит до государственных преступлений. Суды пробуждаются, несчастные умирают на месте казни.

Задание № 19.

Прочитайте изречения Иоанна Златоуста о воспитании. Подумайте, чего больше стоит бояться: «укора совести» или «страха перед законами»?

«Не будем же неуважительны к родителям, потому что если к ним отнесемся без уважения, то непременно придется смириться из боязни пред начальством; а если, согрешая пренебрежем им, то ни в каком случае не сможем избежать укора совести; если и ее поставим ни во что и отвергнем, то должны будем исправиться из опасения пред людским мнением; если же и его не уважим, то нас и против нашей воли в состоянии будет образумить страх пред законами».

Задание № 20.

Прочитайте отрывок из книги «Уроки о воспитании» Иоанна Златоуста. Обоснуйте, какое из высказываний автора актуально в настоящее время?

«Не безрассудно ли учить детей искусствам, посылать их в училище, ничего не жалея для такого их образования, а о воспитании их в наказании и учении Господнем не заботиться? За то-то сами мы и пожинаем плоды такого воспитания детей своих, видя их дерзкими, невоздержанными, непослушными, развратными! Не будем же поступать таким образом и послушаем увещания блаженного Павла: станем воспитывать детей своих в наказании и учении Господнем, подадим им пример благочестия, заставим их с раннего возраста упражняться в чтении Священного Писания. Ах! Я постоянно говорю это; только мне думается, не напрасно ли я теряю слова свои? Но при всем том я не перестану говорить об этом: это – мой долг».

Задание № 21.

Прочитайте «Учение о душе» Иоанна Златоуста. Согласны ли вы с размышлениями философа о душе? Обоснуйте свое мнение.

«В самом деле, когда ты стараешься украшать стены, пол и все прочее, а на душу, одетую в грязные лохмотья, томящуюся голодом, исполненную язв, терзаемую тысячами псов, не обращаешь внимания.

...если ты погубишь душу, то другой души дать не можешь, и хотя бы ты владел целым миром, хотя бы был царем вселенной, ты будешь не в состоянии купить одной души, отдав все, что есть во вселенной, вместе с самой вселенной.

Душа, однажды плененная страстью сребролюбия, нелегко и не скоро отстанет и делать и говорить то, что прогневляет Бога, как ставшая рабою иного господина, повелевающего делать все противное Богу. Душа, раз отчаявшаяся в своем спасении, никогда не отстанет от безумия,

...так и душа, когда не знает надлежащего дела, так как не может оставаться в бездействии, а непременно желает что-нибудь делать, предается дурным делам.

...горько оплакивая объявленное души людей безумие и окружающий их густой мрак, я желал бы найти какое-нибудь высокое место, с которого мог бы видеть все роды людей, равно как желал бы иметь голос, который оглашал бы все концы земли и был слышен всем живущим на ней,

...нужно плакать и скорбеть не о тех, кто подвергается наказанию, — они ведь влекутся к здравью, — а тех, кто грешит безнаказанно. Кто питается благими надеждами и уповает на будущие блага, тот уже здесь вкусил царствия, потому что ничто так не обновляет и не возвышает обычно душу, как благая надежда на будущее.

Как сидящие в темнице, хотя всегда находятся в унынии и скорби, особенно испытывают их в тот день, когда должны быть выведены и предстать перед самыми дверями судьи, и стоя перед решеткой и слыша изнутри голос судьи, цепенеют от страха и становятся по виду нисколько не лучше мертвецов, так точно и душа, хотя и во время самого греха терзается скорбью и мучится, но гораздо более в то время, когда, влекомая отсюда к загробному отчету, должна предстать перед страшным судилищем. Вот почему она часто медлит и уходит внутрь, боится и трепещет, готовясь отлететь от тела.

Для того у нас и бессмертная душа, равно как и тело будет бессмертным, чтобы мы могли наслаждаться нескончаемыми благами».

Практические занятия № 10-11 по теме

«Образование и педагогическая мысль в эпоху раннего Средневековья»

Задание № 1.

Прочитайте Псалтирь царя Давида, псалом 2 (стих 12). Обоснуйте, почему пророк надеется и верит, что Господь рано или поздно прекратит его скорби и страдания?

«Доколе, Господи, забудеши мя до конца? Доколе отвращаеши лице Твое от мене?»

Иногда, обращаясь с молитвою к Богу, человек долго не получает ожидаемой помощи, и тут его вера, если она не тверда и не укреплена в благочестии и навыках добродетельной жизни, мало-помалу слабеет и даже совсем утрачивается, и человек впадает в отчаяние, совершенно лишаясь надежды на Бога. Но когда человек, находясь в бедственных обстоятельствах и взирая с упованием на помощь Божию, хотя и долго не

получает этой помощи, не теряет надежды получить ожидаемую помощь. Таким образом, все больше и больше, сильнее и сильнее укрепляется его вера, непоколебимою становится его надежда на милость Божию — тогда постоянна и небезуспешна бывает молитва человека.

Задание № 2.

Прочитайте Псалтирь, отрывки из псалма 3 и пояснения к ним. Почему царь Давид подвергался многократным нападениям со стороны многочисленных врагов?

В начале третьего псалма имеется такое надписание: «Псалом Давиду, внегда отбегаше от лица Авессалома сына своего». По попущению Божию, вера и терпение царя Давида были испытываемы многократными нападениями на него со стороны многочисленных врагов его. В число врагов его вступили Ахитофел, один из ближайших советников его, и даже Авессалом, один из сынов его. Последний задумал воцариться вместо Давида, отца своего, и для этой цели подготовил вооруженное против него восстание.

«Господи, что ся умножиша стужающи ми; мнози встают на мя». По переводу с еврейского: «Господи! как много у меня врагов!» Во Второй книге Царств повествуется, что с Авессаломом против Давида восстали очень многие, потому что Авессалом лестью и обманом «приусвои сердца сынов Израилевых», т. е. вкрался в сердца их. В смятении Давид говорил рабам своим: «Встаните, и бежим, яко несть нам спасения от лица Авессаломля». «Мнози встают на мя». Весь почти израильский народ отошел от Давида, законного царя своего, пристал к Авессалому, решившемуся низвергнуть Давида и взойти на престол израильского царства. Поэтому в молитве к Богу Давид жалуется на множество врагов своих.

«Мнози глаголют души моей: несть спасения ему в Бозе его. Ты же, Господи, заступник мой еси, слава моя, и возносяй главу мою». Давид, молитвенно жалуясь Господу Богу на множество врагов, понимает не одних внешних, видимых врагов своих, стужающих ему, т. е. постоянно беспокоящих, угнетающих его. Все эти враги Давида старались возбудить в душе его помыслы отчаяния в милости Божией, чтобы вернее погубить его».

Царь Давид выражает глубокое признание или исповедание того, что спасением своим от врагов и сам он, и находящиеся при нем люди обязаны Единому Господу. Благословение Господне почивает на тех людях, которые надеются на Господа и ищут Его помощи. Он как бы так выражает эти мысли и чувства: не только я Тебе единому, Господи, обязан спасением, но и на всех, исповедующих имя Твое, Ты простираешь Свое благоволение.

Задание № 3.

Прочитайте Псалтирь, отрывок из псалма 6 царя Давида, и пояснения к псалму. Подумайте, почему гнев Господень проливается на людей, не подающих никакой надежды к нравственному исправлению и возрождению?

В славянской Библии шестому псалму предшествует такое надписание: «В конец, в песнях о осмем, псалом Давиду». В Псалтири на русском языке надписание читается так: «Начальнику хора. На восьмиструнном. Псалом Давида». Выражение «на восьмиструнном» означает то, что псалом должен быть положен на ноты восьмиструнного музыкального орудия.

«Господи, да не яростию Твоею обличиши мене, ниже гневом Твоим накажешу мене». Ярость означает негодование, сильную, высшую степень гнева; этим словом чаще всего выражается мгновенная вспышка гнева, за которым следует отмщение, или наказание. Гнев и ярость Господни, по учению псалмопевца, проливаются на людей, не подающих никакой надежды к нравственному исправлению и возрождению, а лишь более и более утверждающихся в греховном настроении, на ожесточенных грешников.

«Помилуй мя, Господи, яко немощен есмь: исцели мя, Господи, яко смятошася кости моя, и душа моя смятется зело: и Ты, Господи, доколе»? «Немощен есмь» (от слова «не-мощь») значит «не могу, не имею силы, бессилен, слаб не только телом, но и душою». Словами «смятошася кости моя» пророк выражает слабость телесную, а словами «душа моя» смятется зело» выражает слабость души, которая, с одной стороны, служит причиной ползновения ко греху и нетвердости, неустойчивости в добродетели, а с другой – является последствием страха суда Божия за грехи. Испытав на самом себе то и другое состояние, Давид выражает это в молитвенном исповедании пред Богом: «смятошася кости моя», т. е. кости мои потрясены и душа моя сильно потрясена».

Пророк призывает все дышащее к похвалению Господа. Разные толковники псалмов разделяются в своих мнениях относительно сего пророческого призывания. Одни думают, что словами призывания обозначается всякий духовой инструмент; другие говорят, что они сказаны касательно ангелов, как сотворенных духов, многие же согласны с тем, что псалмист имел в виду действия души, чувства сердца. Наконец, большая часть держится того самого, распространенного мнения, какое выражено в словах еврейского перевода: что все то, что дышит, да хвалит Господа. Восхвалим Господа за все Его милости и благодеяния, за то, что помог нам совершить этот немалый труд объяснения псалмов.

Задание № 4.

Прочитайте Псалтирь царя Давида, псалом 8. Как певец воздает хвалебную песнь Богу за Его великие дела, за Его блага, дарованные человеку в разумно и прекрасно устроенной Вселенной?

«Когда посмотрю на великие и премудрые дела Твои, Господи, то узрю небеса, дела перст Твоих, узрю луну и звезды, которые Ты основал, поставил и утвердил на небесах.

Узрю небеса, не сказал – дела рук Твоих, а – дела перстов Твоих, чтобы этим особенно выразить премудрость Божию в устройении небес и светил небесных, так как перстами устроятся вещи, требующие особенного искусства».

Действие глубокой веры всегда производит не только вожденный для души мир и спокойствие, но и сопровождается полнейшим удовлетворением блаженства духовного, выражающимся в чувствах радости и веселья. Люди нечестивые, преданные суетным радостям и чувственным удовольствиям и не имеющие искренней веры и твердого упования на Бога, сколько ни торжествуют, ни веселятся, никогда не наслаждаются истинною радостью и не могут похвалиться твердым и постоянным спокойствием мыслей; напротив, они всегда чувствуют внутреннее беспокойство и исполнены тягостного чувства неудовлетворенности души и тела.

Задание № 5.

Прочитайте Псалтирь царя и пророка Давида, псалом 9 (ст. 1). Каково действие глубокой веры и всецелой преданности воле Божей?

«Сего ради возвеселися сердце мое, и возрадовался язык мой: еще же и плоть моя вселится на уповании».

Пророк Давид всею душою стремился к Богу и в Нем одном полагал все свое довольство и наслаждение; это стремление к Богу и это духовное общение с Ним он выразил уверением в такой близости своей к Богу, что всегда видел пред собою Господа, стоящего как бы по правую сторону от него. А это общение с Богом, эта близость к Нему производили в душе пророка веселие сердца и радостные песнопения и славословия Богу. И не только, говорит он, сердце мое веселится и возрадовался язык мой, но и телесная природа не остается безучастною к этой радости, и плоть моя вселится на уповании (в переводе с еврейского – «упокоится в уповании»).

Задание № 6.

Прочитайте Псалтирь царя Давида, псалом 12 (стихи 2–7). В каких обстоятельствах мы с особенною ревностью устремляем свои мысли и чувства к Богу? В каких случаях человек предвкушает радость спасения своей души?

«Доколе, Господи, забудеши мя до конца? Доколе отвращаеши лице Твое от мене?

Доколе положу советы в души моей, болезни в сердце моей день и ночь; доколе вознесется враг мой на мя?

Призри, услыши мя, Господи Боже мой: просвети очи мои, да не когда усну в смерть; да не когда речет враг мой: укрепился на него. Стужающие ми возрадуются, аще подвижуся.

Аз же на милость Твою уповах, возрадуется сердце мое о спасении Твоем: воспою Господеву, благодеявшему мне и пою имени Господа Вышняго».

Выразив скорбь свою и жалобу на несчастные и бедственные обстоятельства, а также и твердую веру и надежду свою на милость Божию, Давид обращается далее с молитвою к Богу, чтобы Он призрел на него оком милости, услышал мольбу и просветил его душевные очи. Греховная жизнь помрачает душу человека и подвергает ее вечной смерти. Чтобы избавиться от греха, нужно искать света истины Божественной, нужно молить Господа о просвещении ума и сердца.

Враги мои, говорит он, хотели бы порадоваться гибели моей, если бы заметили меня преткнувшимся или поколебавшимся верою; но им это не удастся: я всегда уповал и ныне уповаю на милость Божию. Пророк, хотя и не получил еще избавление, но, преисполненный твердого упования на милость Божию и молясь о помиловании и спасении, в сердце своем как бы предвкушает радость спасения, а потому благодарным сердцем благословляет имя Господне и воспевает славу Его.

Задание № 7.

Прочитайте Псалтирь, псалом 21 (стихи 11–12). Согласны вы с мнением псалмопевца, что после рождения наша жизнь постоянно находится в ведении Божьем?

«На Тебя оставлен я от утробы; от чрева матери моей Ты – Бог мой. Не удаляйся от меня, ибо скорбь близка, а помощника нет».

Когда с человеком случаются беды и несчастья, когда он видит себя окруженным врагами и злоумышленниками, а защиты или помощи ни от кого ему нет, тогда он с надеждой обращается к Творцу, выражая тем веру свою, что Господь рано или поздно прекратит его скорби и страдания.

Когда человек видит себя окруженным множеством злоумышляющих против него врагов, то естественно ему предаваться горестным чувствам и мрачным помыслам. Мысли его развлекаются в разные стороны; он повсюду изыскивает средства для избежания опасностей и козней со стороны врагов, принимая то одни, то другие намерения (советы) и оттого не имея в сердце своем покоя ни днем, ни ночью.

Бог является помощником по жизни и в трудные минуты, мы надеемся на его помощь.

Задание № 8.

Прочитайте Псалтирь царя Давида, псалом 21 (стихи 29–32). Аргументируйте, почему Господь все же услышал молитвы псалмопевца?

«Ибо Господне есть царство, и Он – Владыка над народами.

Будут есть и поклоняться все тучные земли; преклонятся пред Ним все нисходящие в персть и не могущие сохранить жизни своей.

Потомство [мое] будет служить Ему, и будет называться Господним вовек: придут и будут возвещать правду Его людям, которые родятся, что сотворил Господь».

Давид говорит об обращении к Богу всего мира: вспомнят все народы о той помощи, какую Господь оказывал своим праведникам и будут поклоняться Ему, как единому, истинному Богу, что и должно быть, так как ведь только Господу принадлежит вся земля и все народы. Господь слышит только тех, у кого есть Вера, и тех, кто благочестив.

Задание № 9.

Прочитайте отрывок из покаянного 50-го псалма царя Давида. Как вы считаете, почему автор выражает глубокое сокрушение о содеянном грехе?

«Сердце чисто созижди во мне, Боже, и дух прав обнови во утробе моей. Не отвержи мене от лица Твоего и Духа Твоего Святого не отыми от мене. Воздаждь ми радость спасения Твоего и Духом Владычним утверди мя... Яко аще бы восхотел еси жертвы, дал бых убо: всесожжения не благоволиши. Жертва Богу дух сокрушен; сердце сокрушенно и смиренно Бог не уничижит».

Пророк Давид выражает глубокое сокрушение о содеянном грехе и творит усердную молитву о помиловании; потому-то этот псалом и читается часто в церкви во время богослужения, и виновным в тех или других порочных поступках, следует произносить его возможно чаще.

Задание № 10.

Прочитайте Псалтирь царя Давида, псалом 64 (стихи 3–9). Какую великую мудрость должен постигнуть человек? Какой божественный смысл заключается в данных стихах?

«Слова беззаконных пересилили нас, и о нечестиях наших Ты умилиловишься.

Блажен, кого Ты избрал и приблизил; поселится он во дворах Твоих. Насытимся мы благами дома Твоего: свят храм Твой, дивен в правде. Услышь нас Боже, Спаситель наш, надежда всех концов земли и тех, кто далеко в море, утверждающий горы силою Своею, препоясанный могуществом, сотрясающий пучину моря, – от шума волн его кто устоит? Придут в смятение народы, и устрашатся живущие на концах земли от знамений Твоих; начала утра и вечера исполнишь радости! Ты посетил землю и напоил её, умножил богатство её, река Божия наполнилась вод; Ты приготовил пищу им: ибо таково приготовление».

Певец призывает нас воздать Богу славу за Его силу и милость. Быть благодарными за то, что, что Он слышит наши молитвы, прощает грехи, насыщает души людей любовью и надеждой, защищает и поддерживает нас.

Задание № 11.

Прочитайте Псалтирь царя Давида, псалом 65 (стихи 9–12). Почему псалом считают благодарственную песнью за освобождение от вавилонского плена?

«Воскликните Господеви, вся земля, пойте же имени Его, дадите славу хвале Его.

Рцыте Богу: коль страшна дела Твоя? Во множестве силы Твоя солжут Тебе враги Твои.

Яко искусил ны еси, Боже, разжегл ны еси, якоже разжизается серебро.

Ввел ны еси в сеть, положил еси скорби на хребте нашем.

Возвел еси человеки на главы наша, проидохом сквозе огонь и воду, и извел еси ны в покой.

Вниду в дом Твой со всесожжением, воздам Тебе молитвы моя, яже изрекосте устне мои, и глаголаша уста моя в скорби моей».

Псалмопевец изображает бедствия рабства, от которых избавил Господь народ Свой, теми же чертами, какие встречаются у пророков и псалмопевцев в изображении бедствий плена Вавилонского.

Пророк Давид призывает всех людей прославить Бога: за общие проявления Его владычества и власти над всеми творениями; за особые доказательства Его благоволения к Церкви и Его избранному народу. Затем псалмопевец славит Бога за личные ощущения Его благодати к нему, проявившейся в ответе на его молитвы. Если мы научились благодарить Бога и за прежние, и за настоящие милости, за общие и личные милости, тогда знаем, как воспевать этот псалом – с благодатью и пониманием.

Задание № 12.

Прочитайте Псалтирь царя Давида, псалом 67 (стих 9). Аргументируйте, почему законодательство имело особенный смысл для еврейского народа?

«Боже! Когда Ты выходил пред народом Твоим, когда Ты шествовал пустынею, Земля тряслась, даже небеса таяли от лица Божия, и этот Синай – от лица Бога, Бога Израилева».

Описывается Синайское Законодательство: евреи до горы Синая шли под непосредственным Божественным руководством, внешним, видимым знаком которого были столбы: облачный – днем и огненный – ночью. Эти необыкновенные знаки Божественного водительства на горе Синае проявились в грозных явлениях землетрясения и гроз, сопровождавшихся сильным дождем («небеса таяли» – пролились дождем, спустились с неба тучами). Это законодательство имело особенный смысл для еврейского народа – оно для всего мира служило знаменiem, что с этого времени Бог Синайский, давший евреям закон на этой горе, является Богом и покровителем особенно еврейского народа.

Задание № 13.

Прочитайте Псалтирь царя Давида, псалом 68 (стихи 11–13). Как вы считаете, почему еврейский народ не проявлял сочувствия Давиду?

«И плачу, постясь душою моею, и это ставят в поношение мне;
И возлагаю на себя вместо одежды вретище, – и делаюсь для них притчею;
О мне толкуют сидящие у ворот, и поют в песнях пьющие вино».

Сила и обилие бедствий, перенесенных Давидом, не встречала естественного, даже чисто животного сострадания и активного проявления сочувствия среди народа, а вызывала глумление над ним. Когда он налагал на себя особенный пост или одевался во вретище, обычные знаки выражения у евреев переживаемых горестей, над Давидом смеялись. Над ним глумились знатные, судьи («сидящие у ворот») и праздные («пьющие вино»). Неприязненное отношение к Давиду широко распространялось.

Задание № 14.

Прочитайте отрывок из «Собеседования» Иоанна Каосиана. Почему автор размышляет о совершенстве и предлагает наставление о всецелой любви к Богу как высшему проявлению духовного совершенства?

«Мы не иначе можем достигнуть сего истинного совершенства, как возлюбивши Бога единственно по побуждению любви, а не по чему-либо другому; поелику и Он прежде возлюбил нас единственно ради нашего спасения, а не по какой-либо другой причине.

Что касается любви, то она из совершенных делает их некоторым образом более совершенными».

Для духовного совершенствования человеку в равной степени необходимы как свободная воля, так и благодать Божия; ни одну из них нельзя устранять, и обе они находятся в согласии друг с другом. Ведь даже если мы сами собой будем желать добродетелей, мы всегда нуждаемся в Божественной помощи для их достижения, подобно тому, как для больного недостаточно одного желания быть здоровым, но нужно, чтобы Бог дал силы для здоровья. Никто не может только своим желанием и стремлением достичь совершенства, если Божие милосердие не окажет ему своего покровительства.

Задание № 15.

Прочитайте изречение Иоанна Каосиана. Аргументируйте, каким образом человек должен исправить качество своих помыслов?

«Ум наш по природе своей не может оставаться праздным. От нас зависит исправить качество помыслов. Троякая причина помыслов. Не всякому духу веруйте, но искушайте духи, аще от Бога суть. Образ совершенного ума (властвующего над своими помыслами). Преодоление помыслов возможно только с помощью Божьей. Непрестанное памятование

о Боге. Тот, Кто в вас, больше того, кто в мире. Дух может входить в общение с духом и сокровенно влиять на него, внушая, что ему желательно.

Не следует нам непостоянство беспорядочного блуждания помыслов приписывать человеческой природе, или Богу – Творцу ее. Так как истинно слово Писания, что Бог сотворил человека правым, а эти люди взыскали помыслов многих. Качество помыслов от нас зависит. Многие суетные помыслы даже против воли нашей тревожат нас и почти без нашего ведения обольщают нас, входя в нас так неприметно и хитро, что мы не только не можем воспрепятствовать их входу, но и с великим трудом узреваем их; но принимать их, или отвергать, возможно всякому, кто при помощи Божией употребит на то свое старание и усилие.

Как возникновение их не зависит от нас, так отвержение или приятие их состоит в нашей воле. Впрочем, и в самом приращении помыслов не все надобно приписывать набегу помыслов, или тем духам, которые стараются всеять их: но от нас зависит исправить качество помыслов. Когда кто разумно и тщательно поучается в Св. Писании, упражняется в псалмах и пении, пребывает в посте и бдении, непрестанно памятует о будущем, – о Царстве небесном, о геенне огненной, – и обо всех делах Божиих, тогда худые помыслы уменьшаются и появляются реже. Когда же кто напротив занимается мирскими заботами и плотскими делами и вдается в суетные и праздные беседы, тогда худые помыслы умножаются в нас».

Задание № 16.

Прочитайте наставления Иоанна Каосиана. Согласны ли вы с высказываниями автора о добродетели, о необходимости непрерывного нравственного совершенствования на земле?

«В учении не нуждается один только Бог всяческих... а все прочее имеет нужду в учении, потому что сотворено и создано... Совершеннейшие в знании и добродетели учат несовершенных в познании. Итак, думающие о себе, что не имеют нужды в наставниках, недугуют невежеством, которое есть мать гордости.

Не думайте, что, сделав доброе дело, вы все сделали, а подражайте добродетелям ваших отцов. Если вы и приобрели все их добродетели (что редко бывает), и тогда не должны полагаться на себя... Смотрите, хорошо ли молитесь, не омрачается ли чистота вашей мысли, не развлекается ли ум ваш во время молитвы другими заботами... Смотрите, искренно ли ваше отречение от мира... не ищете ли в добродетелях суетной славы... Смотрите, чтобы вас не возмущала какая страсть... Не почитайте себя праведными... К Богу надобно приближаться со страхом и постепенно... свободно от всего постороннего... Смерти должно ожидать как перехода к лучшей жизни и не должно слишком заботиться о немощах плоти... Надобно терпеть ныне тесноту и скорби, чтобы наследовать широту Царствия Божия.

Христианин подвергается тем же провинностям и порокам, за которые вздумал бы осуждать других. Следовательно, всякий должен судить только себя самого; осмотрительно, осторожно наблюдать за собой во всем, а не расследовать жизнь и поведение других».

Искреннее покаяние и соблюдение христианских заповедей может обеспечить подлинно религиозное образование. Педагогика стала ориентироваться на сакральный мессианизм христианского воспитания. Ставилась задача воспитания человека, стремящегося к Богу, обладающего смиренной душой и развитым религиозным чувством, безусловно и искренне следующего христианской традиции.

Задание № 17.

Прочитайте изречения Иоанна Каосиана об идеальном состоянии христианской души. Почему, по мнению автора, для спасения человека недостаточно одного желания, но и важна его вера в Бога?

«Что касается послушания, то младшие без ведома или позволения старца не только не смеют выходить из кельи, но и не решаются самостоятельно удовлетворять и общую естественную нужду. Поэтому все, что ни приказывает старец, они без всякого исследования спешат исполнить как божеское повеление, так что иногда с полным доверием, усердием, без всякого колебания принимаются за исполнение невозможных приказаний и из уважения к своему старцу не думают о невозможности его приказаний. О послушании их я теперь не говорю; ибо, если Бог вашими молитвами поможет нам, то в своем месте для доказательства я представлю тому примеры.

В деле спасения нашего участвует и благодать Божия и свободное произволение наше... человек, хотя может иногда сам собою желать добродетели, но, чтобы исполнить желания свои, всегда нуждается в помощи Божией; подобно как для больного недостаточно одного желания быть здоровым, нужно, чтобы податель жизни – Бог дал силы для здоровья.

Конец нашего обета есть Царство Божие, а назначение ваше, то есть цель (понимаемая в данном случае не столько по отношению человека к Богу, сколько по отношению человека к образу и подобию Божию, которые человек имеет в самом себе) – чистота сердца, без которой невозможно достигнуть одного конца.

И апостол Павел утверждает, что конец нашего обета есть жизнь вечная, говоря: плод ваш есть святость, а конец – жизнь вечная. Он как бы так сказал другими словами: цель ваша в чистоте сердца, а конец – жизнь вечная.

Там, где нет живой веры, нет Христа, нет, следовательно, и спасения. Все ищущие спасения должны сохранять и укреплять в своей душе веру во Христа и не совершать грехов. Человек без благодатной помощи бессилен и не может достигнуть спасения. Собственная немощ человека должна внушить ему, что не в себе надо искать опоры в нравственной деятельности, не в своих слабых естественных силах, а в благодатной помощи Бога».

Каосиан высшую цель всякого христианина называет «концом нашего обета» – то, ради чего и идут на подвиг совершенствования – и соответствующий ей духовно-нравственный идеал, к непосредственному осуществлению которого в себе должен стремиться подвижник в брани за конец обета.

Задание № 18.

Прочитайте текст Иоанна Каосиана «Обязанности родителей». Почему автор считает, что обязательно нужно иметь достаток для воспитания детей?

«Дети – одна из целей супружества и обильный источник семейных радостей. Поэтому родителям важно:

- а) желать детей как великого дара Божия и молиться о сем благословении;
- б) готовить себя к тому, чтобы быть добрыми родителями добрых детей; для этого необходимо хранить целомудрие супружеское, то есть трезвенную отчужденность от сладострастия; хранить здоровье, потому что оно неминуемое есть наследство детей; хранить благочестие, т. к. характер родителей иногда очень резко отпечатывается на детях;

в) иметь достаток, чтобы вырастить и воспитывать детей. Пусть же заботятся о нем заранее не на настоящее только, но и на будущее».

Задание № 19.

Прочитайте изречение из труда «Борьба с чревоугодием» Иоанна Каосиана, глава 5 (часть 29). Аргументируйте, возможно ли научиться через добродетель смиренню, презрению дурной славы и подавлению гнева?

«Для сохранения чистоты души и тела недостаточно одного воздержания в пище, если к сему не будут присоединены и прочие добродетели душевные. Так перво-наперво надо научиться смиренню через добродетель послушания, сокрушение сердца и утомление тела... Надобно ярость гнева подавлять, отяжеление печали преодолевать, суетную славу презирать, высокомерие гордости попирать».

Философ сосредоточил внимание на описании пути личного спасения христианина посредством самосовершенствования в аскетическом образе жизни.

Задание № 20.

Прочитайте Жана Кальвина «Наставления к христианской жизни», главу 1. Почему главный идеолог Реформации стоял далеко от гуманистических воззрений Возрождения?

«Бог поручил служителям своей Церкви быть посланниками примирения, дабы они ежедневно увещевали людей от имени Христа примириться с Богом. Поэтому в общине святых грехи отпускаются нам постоянно – отпускаются служением Церкви, когда церковнослужители и епископы, на которых возложена эта миссия, укрепляют души верующих евангельскими обетованиями и удостоверяют, что Бог желает даровать им милость и прощение, всем вместе или каждому в отдельности, смотря по необходимости. Ведь есть люди настолько немощные, что их приходится утешать особо и лично. И св. Павел говорит, что он учил народ вере в Иисуса Христа и возвещал каждому его спасение не только при всенародной проповеди, но и по домам».

Французский мыслитель выступил с проповедью «светского аскетизма»: во главе угла при воспитании должны быть смирение и покорность Богу. Церковь – общество призванных, общество людей, услышавших зов Божий и откликнувшихся на него. Жан Кальвин перевел на французский язык Библию, которая стала важнейшим пособием при обучении и воспитании.

Задание № 21.

Прочитайте труд Жана Кальвина «Наставления в христианской вере», главу 17. Чем объяснить рассуждения автора о том, что если Господь этого хотел, значит надо терпеливо это принимать и что Он не желает ничего, что не было бы необходимо и справедливо?

«Нет лучшего средства против гнева и нетерпения, и для нас было бы полезно научиться так размышлять о божественном провидении в подобных случаях, чтобы мы всегда приходили к следующей мысли: Господь этого хотел, значит надо терпеливо это принимать – и не только потому, что противление подлежит осуждению, но и потому, что Он не желает ничего, что не было бы необходимо и справедливо. Вывод таков: будучи несправедливо обижены людьми, отбросим прочь размышления об их злобе, которые только бы раздули наш гнев и разожгли в нас стремление отомстить, и обратимся к Богу в

уверенности, что именно по его справедливому решению и промышлению было дозволено — то есть повелено — совершиться всему, что предпринимают против нас наши враги».

Задание № 22.

Прочитайте отрывок из трактата «Сумма теологии» Фомы Аквинского. Подумайте, решение какой задачи позволило философу отказаться от средневекового противостояния философии и теологии и в развитом виде провозгласить гармонию веры и разума?

«Священное учение, будучи одним, потому объемлет вещи, изучаемые в различных философских науках, что рассматривает каждую из них с одной и той же точки зрения, а именно: насколько все они суть проявления божественности. Таким образом, хотя философские науки и подразделяются на умозрительные и практические, однако священное учение объемлет и те, и другие; так и Бог одним и тем же знанием знает и Себя, и Свои творения. Но все же оно скорее умозрительно, нежели направлено на деятельность, ибо более сосредоточено на вещах божественных, нежели на деяниях людей; тем не менее, оно выносит суждение и о последних, так как человек обретает посредством него наилучшее знание о Боге, с коим связано [обретение] вечного блаженства. Сказанное полагаю достаточным ответом на [выдвинутые] возражения.

Каждая вещь занимает незыблемое от века данное и закрепленное место. Каждый низший элемент подчинен высшему и имеет его своей целью. Верховная цель всего есть Бог. К Нему, как обуславливающей все причине, как к совершенству, можно только стремиться. Но отражает ли наше знание природу Бога? Да, если Бог является источником всякого знания, самой Истиной».

Фома Аквинский рассматривает теологию и философию как два совершенно различных типа принятия истины. Например, теолог, исходя из Священного Писания, начинает с Бога, через указание веры предполагает Его существование, тогда как философ начинает с объектов чувственного восприятия, с вещей мира и приходит к знанию о Боге только в той мере, в какой его приводит к этому умозаключение. Более того, Аквинский утверждал, что одна и та же вещь не может быть одновременно объектом науки и объектом веры, поскольку акт веры предполагает вмешательство воли, а в научном знании принятие чего-либо достаточно и полно определяется самим объектом научного рассмотрения. Это вынуждало его заниматься философскими проблемами как философу, а теологическими проблемами — как теологу. Человек представлялся Фоме Аквинскому, как и Аристотелю, тесным союзом души и тела. Посредством чувств человек схватывает то, что материально оформлено, т. е. индивидуальные вещи, умом он постигает, в первую очередь, не индивидуальную сущность, но форму или природу, в ее общем или универсальном аспекте: я вижу Павла, а мыслю его как «человека».

Назначение человека Фома Аквинский видел в том, чтобы понимать, выявлять, прояснять и действовать с пониманием. Человек свободен в том смысле, что, идя к цели, он разумно ведет себя сам. В нем есть природный порядок и лишь предрасположенность к пониманию благих целей. Но понимать благо не значит действовать во благо. Человек грешен именно потому, что свободен — свободен удаляться и забывать универсальные законы, открываемые разумом и Откровением, потому человек нуждается в помощи Благодати, совершенствующей его природу.

Задание № 23.

Прочитайте возражения и ответы Фомы Аквинского из трактата «Сумма теологии». Каким образом нам дано познать Бога?

«Возражение 1. Кажется, что ни один из сотворенных умов не может созерцать сущность Бога. Так, Златоуст, комментируя слова евангелиста Иоанна «Бога не видел никто никогда», говорит: «Не только пророки, но даже ангелы и архангелы не видели Бога. Ибо как может тварь видеть Несотворенного?». И Дионисий, рассуждая о Боге, замечает, что Бог не воспринимаем ни чувством, ни воображением, ни мнением, ни суждением, ни познанием.

Возражение 2. Далее, все бесконечное как таковое непознаваемо. Но Бог, как было показано выше, бесконечен. Следовательно, Сам по себе Он непознаваем.

Возражение 3. Далее, сотворенный ум знает только те вещи, кои существуют [в действительности]. Ведь первое, что постигается умом, [это именно] сущее. Но Бог не есть [просто] нечто существующее; таким образом, Бог не может мыслиться умом, ибо [Он] превосходит всяческое разумение.

Возражение 4. Кроме того, должна иметь место определенная соотнесенность между знающим и тем, что он знает, поскольку в познанном заключается совершенство познающего. Но нет [и не может быть] никакой соотнесенности между сотворенным умом и Богом, ибо различие между ними бесконечно велико. Следовательно, сотворенному уму не дано созерцать сущность Бога. Этому противоречит сказанное [в Писании]: «Мы увидим Его, как Он есть».

Отвечаю: так как все доступно познанию в той мере, в какой оно актуально, Бог, Который суть чистая актуальность, безо всякой примеси потенциальности, Сам по себе познаваем первичным образом. Но само по себе познаваемое первичным образом не всегда может быть познаваемо частным умом ввиду того, что объект познания превышает [возможности] ума; так, например, солнце, которое является первичным образом видимым, не может созерцаться непосредственно вследствие преизобильности [его] света.

По этой причине иные из тех, которые изучали этот вопрос, придерживались мнения, что ни один из сотворенных умов не может созерцать сущность Бога. Это мнение, однако, не соответствует истине. Ибо, коль скоро наивысшее блаженство человека связано с использованием его высшей способности, каковая суть мышление ума, то если бы мы приняли допущение, что сотворенный ум ни при каких обстоятельствах не может созерцать Бога, значит, он или никогда не достигал бы блаженства, или же блаженство состояло бы не только в Боге, но еще и в чем-то другом; [таким образом] это [мнение] противно вере. Ведь наивысшее совершенство мыслящей твари заключается в отыскании того, что есть начало ее бытия, поскольку вещь совершенна настолько, насколько она достигает [своего] начала. Далее, это мнение противно и разуму. Ибо всякому человеку присуще естественное желание узнать причину каждого видимого им следствия: отсюда-то и рождается удивление. Но если бы ум мыслящей твари не мог доходить до первой причины вещей, естественное желание оставалось бы неудовлетворенным. Следовательно, необходимо согласиться с тем, что [по крайней мере] блаженным попущено созерцать сущность Бога.

Ответ на возражение 1. Оба этих авторитетнейших [человека] говорят о всеобъемлющем видении. Ведь и Дионисий предваряет приведенные слова замечанием, что «Он непостижимым образом объемлет все», и т. д. И Златоуст подобным же образом далее пишет: «Он говорит это относительно того видения Отца, которое столь же совершенно и всеобъемлюще, как и видение Отцом Сына».

Ответ на возражение 2. Бесконечность материи, которая не приведена формой к [определенному] совершенству, непознаваема сама по себе, ибо всякое познание идет от формы; в то же время бесконечность формы, не ограниченной материей, является сама по себе познаваемой первичным образом. Но Бог бесконечен таким [(вторым)] образом, а [отнюдь] не первым, что явствует из вышесказанного.

Ответ на возражение 3. О Боге говорят как о не [просто] существующем не в том смысле, что Он не существует вообще, а в том, что Он – превыше всего сущего; [это так] поскольку Он есть Свое же собственное существование. Таким образом, из этого не следует, что Он не может быть познан вообще, но только – что Он превышает каждый из видов познания, то есть, что Он непостижим.

Ответ на возражение 4. Соотнесенность бывает двоякой. В первом смысле она означает определенную пропорцию между одним количеством и другим: так, двойное, тройное и равное – это виды соотнесенности. Во втором смысле соотнесенностью называют отношение между вещами. И в этом смысле [вполне] можно говорить о соотнесенности между тварью и Богом, поскольку она соотносится с Ним как следствие с причиной и как потенциальное с актуальным; вот таким-то образом сотворенный ум и определен к познанию Бога».

Задание № 24.

Прочитайте изречение Фомы Аквинского. Обоснуйте, почему он старался создать равновесие между понятиями «вера» и «разум»? Для чего необходимо знание, основанное на человеческом разуме, исходящем от Бога?

«Знание – столь драгоценная вещь, что его не зазорно добывать из любого источника, и если человеческий разум противоречит вере, то он дает неистинное знание.

Что свыше сил твоих, того не испытывай. Никакой глаз не видал другого Бога, кроме Тебя, который столько сделал бы для надеющихся на него».

Основной принцип философии Фомы Аквинского – гармония веры и разума. Он попытался рационально доказать существование Бога и отклонить возражения против истин веры. Он строил все свои сочинения в виде вопросов и ответов, которые всегда представляют мнения возражающих, и старался показать то, что верно в каждом подходе.

Знание есть знание о сущем, ибо познается лишь то, что истинно, а сущее и есть то, что истинно. Ради спасения человеческого было необходимо, чтобы помимо знаний, предоставляемых философской наукой, основанной на человеческом разуме, существовало знание, основанное на откровении, исходящем от Бога. Человек определен к Богу как к своей конечной цели, каковая цель превыше человеческого разумения. Необходимо, чтобы человек заранее знал свою цель, дабы соотносить с ней свои помыслы и деяния. Ради своего спасения человеку следует знать и нечто такое, что превосходит возможности его разума и открывается ему божественным откровением.

Задание № 25.

Прочитайте возражения и ответы Фомы Аквинского из трактата «Сумма теологии». На чем сосредоточено священное учение как источника получения знания о Боге?

«Возражение 1. Кажется, что священное учение – это практическое знание; будьте же исполнители слова, а не слышатели только.

Возражение 2. Кроме того, священное учение подразделяется на Ветхий и Новый Заветы, завет имеет отношение к моральному знанию, каковое суть практическая наука. Следовательно, священное учение – это практическое знание.

Этому противоречит следующее: всякое практическое знание сосредоточено на человеческой деятельности; так, наука этика исследует поступки людей, а наука архитектура – постройки. Но священное учение преимущественно сосредоточено на Боге, на человеке же – главным образом потому, что он суть Его творение. И потому оно – не практическая, а умозрительная наука.

Отвечаю: священное учение, будучи одним, потому объемлет вещи, изучаемые в различных философских науках, что рассматривает каждую из них с одной и той же точки зрения, а именно: насколько все они суть проявления божественности. Таким образом, хотя философские науки и подразделяются на умозрительные и практические, однако священное учение объемлет и те, и другие; так и Бог одним и тем же знанием знает и Себя, и Свои творения. Но все же оно скорее умозрительно, нежели направлено на деятельность, ибо более сосредоточено на вещах божественных, нежели на деяниях людей; тем не менее, оно выносит суждение и о последних, так как человек обретает посредством него наилучшее знание о Боге, с коим связано обретение вечного блаженства. Сказанное полагаю достаточным ответом на выдвинутые возражения».

Учение о вере является одним из критериев научного знания. Знания о своей вере делают человека более умным, образованным. Полученные знания должны охватывать все сферы жизни, в том числе знания о вере. Философ на основании доводов разума и логики вывел доказательства бытия Бога. Священное учение есть наука теология, которая к другим наукам прибегает как к подчиненным ей служанкам.

Задание № 26.

Прочитайте изречение Фомы Аквинского. Почему, по мнению автора, любое знание, помимо философии, излишне?

«Раздел 1. Необходимо ли какое-нибудь учение помимо философского?

Возражение 1. Кажется, что нет нужды в ином знании помимо того, которое предоставляет философская наука. Ибо человеку не дано познать то, что превосходит его разумение. «Что свыше сил твоих, того не испытывай». Но все, что может познать разум, в полной мере исследуется философскими науками.

Ответ на возражение 1. Поскольку человеку не дано посредством разума познать вещи, возможности одного разума превышающие, то, коль скоро они явлены Богом в откровении, их следует принимать на веру. Об этом говорит и Писание: «Не нужно тебе размышлять о том, что сокрыто». В этом-то и состоит значение священной науки».

«Для спасения человека было необходимо, чтобы сверх философских дисциплин, которые основываются на человеческом разуме, существовала некоторая наука, основанная

на божественном откровении; это было необходимо, прежде всего, потому, что человек соотнесен с Богом как с некоторой своей целью. Между тем эта цель не поддается постижению разума; в соответствии со словами Исайи: «Око не зрело, Боже, помимо тебя, что уготовал ты любящим тебя». Между тем должно, чтобы цель была заранее известна людям, дабы они соотносили с ней свои усилия и действия. Отсюда следует, что человеку необходимо для своего спасения нечто такое, что ускользает от его разума, через божественное откровение».

Философские дисциплины, которые получают своё знание от разума, были дополнены наукой, священной и основанной на откровении. Фома Аквинский считает, что вера не должна противоречить разуму. Однако некоторые догматы не могут быть рационально доказуемы. В этом случае их следует объявить не противоразумными, а сверхразумными, доступными лишь божественному разуму, например, догматы о первородном грехе, троичности, воскресении, благовещении.

Задание № 27.

Прочитайте отрывок из трактата «Сумма теологии» Фомы Аквинского. Каким образом его деятельность была направлена на придание вероучению формы научного знания? Что лежит в сущности педагогических идей Фомы Аквинского?

«Суть ли это учение то же, что и мудрость?

Возражение 1. Кажется, что это учение – не то же, что и мудрость. Ведь ни одно учение, заимствующее свои основоположения, не может именоваться мудростью; это следует из того, что «мудрому надлежит не получать наставления, а наставлять». А это учение заимствует свои основоположения. Поэтому ясно: эта наука не есть мудрость.

Возражение 3. Кроме того, этим учением овладевают посредством обучения, тогда как мудрость богодухновенна, ибо упомянута среди других даров Духа Господня. Поэтому то это учение и не есть то же, что и мудрость.

Этому противоречит сказанное [в Писании]: «В этом мудрость ваша и разум ваш пред глазами народов».

Отвечаю: это учение суть мудрость, превосходящая все человеческие мудрствования вместе взятые, причем не в том или ином смысле, но абсолютно во всех. В самом деле, мудрому, в числе прочего, надлежит исследовать [вещи] и выносить суждения».

Для того чтобы люди достигли спасения и с большим успехом, и с большей уверенностью, необходимо было, чтобы относящиеся к богу истины богом же и были преподаны в откровении. Итак, было необходимо, чтобы философские дисциплины, которые получают свое знание от разума, были дополнены наукой, священной и основанной на откровении.

Фома Аквинский сформулировал пять доказательств бытия Бога. Признавая относительную самостоятельность естественного бытия и человеческого разума, утверждал, что природа завершается в благодати, разум – в вере, философское познание и естественная теология, основанная на аналогии сущего – в сверхъестественном откровении.

6. ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ

6.1. Подъем педагогической мысли в эпоху Возрождения

На смену раннему Средневековью в Западную Европу пришла новая эпоха позднего европейского Средневековья, прошедшая под знаком гуманистических идей *Возрождения* (конец XIV – начало XVII в.).

Это было время интенсивного развития экономической жизни и производства, зарождения буржуазных отношений, небывалого расцвета науки и искусства, мощного духовного подъема.

В этот период получают большое развитие математика, астрономия, механика, география, естествознание. Это время великих изобретений и открытий в различных областях знаний: изобретение книгопечатания в Европе, открытие Америки Колумбом, морского пути в Индию и многое другое.

Эта эпоха была ознаменована высочайшим уровнем развития культуры и искусства: Петрарка, Данте, Боккаччо, Микеланджело, Рафаэль, Леонардо да Винчи, Уильям Шекспир, Пауль Рубенс, Ван Дейк, Рембрандт, Эль Греко и многие другие.

В науке был произведен подлинно революционный переворот: Роджер Бэкон и Френсис Бэкон, Авиценна, Николай Коперник, Галилео Галилей, Тихо Браге, Джордано Бруно, Филипп Парацельс и др.

Деятели эпохи Возрождения, гуманисты, провозглашали человека главной ценностью на земле и прокладывали новые пути его воспитания, стремясь раскрыть в человеке все самое лучшее. Гуманисты заново открыли, как много сделали античные народы Греции и Рима. Стремясь подражать им, они и назвали свое время «Возрождением», то есть восстановлением античной традиции.

Новая эпоха выдвигала новые педагогические идеалы, искала адекватные им механизмы образования. Если раннее Средневековье выработало модель авторитарного, патриархального воспитания с опорой на традицию, авторитет и волю, то в эпоху Возрождения наметилась тенденция к переосмыслению на принципиально иных основаниях.

В последующие столетия центр тяжести стал смещаться в сторону индивида с его способностями и потребностями, стремлениями и мотивами поведения. Маятник качнулся в сторону личных интересов детей, самостоятельности их мышления.

Возрождение, оставаясь в строгих рамках христианской идеологии, дававшей духовной жизни прочный религиозно-нравственный стержень, универсальный для всех носителей западной культуры, повернулось лицом к человеку, увидело в античном наследии достойный подражания и культивирования идеал высокой гражданственности.

Внимание гуманистов к педагогической проблематике во многом объяснялось их стремлением исправить и улучшить человека и общество, а это, если не исключительно, то преимущественно, связывалось с воспитанием и обучением.

В рассматриваемую эпоху произошел уникальный синтез античной традиции, и традиции Средних веков с характерной для нее религиозной обращенностью к интимным глубинам человеческой души, все обладатели которой, будучи «венцом творения», были равны перед Богом.

Гуманистический идеал образованного человека включал в себя представления о человеке культурном, умеющем хорошо говорить, убеждать собеседника. Гуманисты призывали к нравственному воздействию на ум воспитанников, на их сердце, чувства, волю.

Свои идеи педагоги-гуманисты отыскивали не только в классическом наследии. Они взяли много от рыцарского воспитания, когда говорили о физическом совершенстве человека.

Отвечая на вызов времени, педагоги-гуманисты ставили задачу формирования общественно полезной личности. В результате *педагогическая триада Возрождения* (классическое образование, физическое развитие и гражданское воспитание) складывалась из трех основных составляемых: античности, Средневековья и будущих идей Нового времени.

Социальную цель образования, выразившуюся в стремлении содействовать более тесным связям человека с другими людьми, гуманисты соединяли с идеей его обязательного интеллектуального, нравственного и эстетического развития.

По мнению гуманистов, в условиях усилившегося разделения труда и возросшей мобильности образование было призвано, прежде всего, помочь человеку осознать свое призвание, правильно оценить собственные силы, занять соответствующее место в обществе.

Гуманисты Возрождения, видевшие в образовании способ развития и восполнения природных задатков людей, ставили задачу и искали пути

воспитания личности активной, разумной, образованной, преисполненной гражданского долга, следующей христианским ценностям, способной к служению обществу и достижению жизненного успеха.

По их мнению, образование обеспечивало «шлифовку» природы человека, формировало его ум, чувства и волю, делало поступки человека сообразными культуре и гражданско-значимыми, обеспечивало счастливую личную жизнь в общении с другими людьми.

Колыбелью европейского Возрождения оказалась Италия. Борьба итальянских городов за свою независимость, пробуждение чувства причастности к единому этносу породили духовное движение, которое выдвинуло идеи гражданского воспитания. Среди них Витторино да Фельтре и Томазо Кампанелла.

Вслед за Италией идеи Возрождения проникают в соседнюю Францию, где культивируются и распространяются в Парижском университете, знаменитом очаге культуры и искусства. В дальнейшем идеи гуманизма распространились на всей территории центральной и Северной Европы.

Представителями французского Возрождения, повлиявших на развитие педагогической мысли и школьной практики, выделяются Франсуа Рабле и Мишель Монтень.

Европейскую славу и признание снискали философские и педагогические идеи Эразма Дезидерия Роттердамского и Томаса Мора.

6.2. Педагоги-просветители: Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», Томас Мор «Утопия», Томмазо Кампанелла «Город Солнца», Эразм Роттердамский «Похвала глупости», Витторино да Фельтре «Дом радости»

Франсуа Рабле – один из наиболее ярких представителей французского гуманизма и педагогической мысли эпохи Возрождения. Получив типично средневековое, схоластическое образование в монастырских школах, он увлекся, однако, естественными науками, окончил медицинский факультет.

Священник, врач и профессор анатомии, Рабле получил широкую известность как автор романа «Гаргантюа и Пантагрюэль», представлявшего собой сатиру на феодальный строй средневековой Европы, на весь образ жизни того времени.

В своем романе ряд страниц Рабле посвятил вопросам воспитания и образования. Подвергнув острой сатирической критике схоластическую ученость и ученых-схоластов, Рабле выступил провозвестником нового, гуманистического воспитания, защитником реальных, практически полезных знаний, активных и наглядных методов обучения. Он выступил с требованием гармонического развития детей, которое может быть достигнуто путем вооружения их научными знаниями и практическими умениями в сочетании с нравственным, физическим и эстетическим воспитанием.

Роман «Гаргантюа и Пантагрюэль» дает достаточно ясное представление о воспитательных идеалах Рабле.

Одним из тех, кто оставил след в истории школы и педагогики Возрождения был *Томас Мор*, английский гуманист, государственный деятель и писатель. Выходец из семьи лондонского юриста, он получил великолепное образование. Отличался редкой начитанностью, особенно его привлекали греческие и латинские авторы.

Благодаря уму, честности и неподкупности Томас Мор стал сначала главой английского парламента, а потом лорд-канцлером Англии – фактически вторым человеком в стране после короля. Король Генрих VIII осыпал Мора милостями и высоко ценил его.

Но когда Генрих VIII, вопреки закону, развелся с законной женой и женился на Анне Болейн, а потом объявил себя главой Английской церкви, Томас Мор, будучи католиком и отстаивая идею единства христианского мира, отказался присягнуть королю как новому главе англиканской церкви. Томас Мор считал, что все равны перед законом, и даже король не вправе нарушать его. По требованию короля Томас Мор был обвинен в государственной измене и отдан под суд. Он не отрекся от своих убеждений и был казнен в Тауэре.

Главным творением Томаса Мора, обессмертившим своего создателя, стала его «Золотая книга о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» (1516). В переводе с греческого «топос» – «место», «у» – отрицание «нет». То есть место, которого нет. Слово «утопия» вошло в употребление во многие языки и означает неосуществимую мечту, фантазию.

В этом романе описана несуществующая страна, в которой нет частной собственности, введено равенство потребления, существует совместное владение всеми благами, а производительный труд обязателен для всех членов общества. Наиболее тягостные и принудительные работы выполняют рабы и преступники, которых освободили от смертной казни. Политический строй Утопии основан на принципах старшинства и выборности.

Эта книга написана в форме диалога, в котором принимаются и отвергаются официальные политические воззрения. В первой части работы дается критика английского политического устройства, во второй – описывается жизнь на вымышленном острове.

В своем произведении Мор придавал большое значение вопросам воспитания. Английский мыслитель полагал, что детям, независимо от пола и социального происхождения, необходимо давать равное общественное воспитание и первоначальное обучение. Преподавание должно вестись на родном языке, а основными школьными предметами являлись: чтение, письмо, арифметика, геометрия, астрономия, музыка, диалектика и естествознание. В обучении должны широко применяться наглядные пособия.

Система физического воспитания была заимствована Мором из Древней Греции, целью которой было развитие сильного и красивого тела путем гимнастики и военных упражнений.

Мор уделял большое внимание подготовке молодого поколения к трудовой деятельности. Он одним из первых высказал мысль о соединении теоретического образования с трудом. Основой трудового воспитания было земледелие, которое изучалось в школах теоретически, а на полях – практически. Кроме земледелия, каждый «утопиец» обязан был обучиться, по крайней мере, одному ремеслу еще в детском возрасте.

Умственный труд считался одним из величайших благ и наслаждений. Наукой должны заниматься, по мнению Мора, наиболее одаренные, освобожденные от физического труда. В свободное время «утопийцы», как взрослые, так и дети, должны заниматься своим самообразованием, посещая музеи и библиотеки. Совершенствуясь и самообразовываясь, даже самые простые граждане, по мнению Мора, могли быть переведены в число ученых.

Педагогические идеи Томаса Мора имели большое значение в развитии педагогической мысли. Он провозгласил принцип всеобщего обучения, равного образования мужчин и женщин, выдвинул мысль о широкой организации самообразования, просвещения взрослых, требовал обучения на родном языке, наметил широкий круг учебных предметов, в центре которого стоит естествознание.

Педагогические идеи *Томазо Кампанеллы*, выраженные им в книге «Город Солнца», в определенной мере явились развитием идей, предшествовавших ему мыслителей, в том числе и Т. Мора. В трактате изложены педагогические идеи, пафос которых заключен в отрицании книжности, возврате к природе, отказе от узкой специализации, в энциклопедизме и универсализме образования. Кампанелла указывал на необходимость начинать общественное воспитание детей с 2 лет, а с 3-летнего возраста учить их правильной речи и азбуке, используя наглядные изображения. С этого же возраста должно вестись усиленное физическое воспитание детей.

Девочки и мальчики учатся вместе. Им преподают чтение, письмо, математику, историю, географию и естествознание, обучают ремеслам, дети занимаются гимнастикой, бегом, метанием диска, играми. До семи лет дети изучают родной язык, выполняют физические упражнения, с 7 до 10 – к этому добавляют изучение естественных наук, с 10 лет – математику, медицину и прочие науки. Предлагалось оживлять обучение путем наглядности: городские стены разрисованы «превосходнейшей живописью, в удивительно стройной последовательности отражающей все науки». Кампанелла подчеркивал обязательное участие детей в общественно полезном труде.

В своем «Городе Солнца» он изложил взгляды на справедливое устройство человеческого общества, систему воспитания и образования в нем. Основной комплекс социальных идей в «Городе Солнца»: полное отсутствие частной собственности, всеобщий обязательный труд, общественная организация производства и распределения, экономическое и политическое равенство граждан, их трудовое воспитание. В «Городе Солнца» Кампанелла рисует такое государство, в котором люди живут общиной и упразднена частная собственность – основа социального неравенства. Кампанелла пишет: «Община делает всех одновременно и богатыми, и вместе с тем бедными: богатыми – потому, что у них есть все,

бедными – потому, что у них нет никакой собственности, и потому не они служат вещам, а вещи служат им».

Сам социальный принцип построения общины не допускает возникновения таких пороков, как лень, хвастовство, хитрость, вороватость, плутовство. Все в «Городе Солнца» подчинено разумности и все приведено в соответствие с природой. Особенно это проявляется в заботе государства о воспитании и просвещении детей вместе со взрослыми.

Идеи Кампанеллы об общественно-полезном труде были не только прогрессивными и передовыми в эпоху Возрождения, но остались актуальными и до настоящего времени. Труд – это не только необходимость, он выступает как большая преобразующая сила, кардинально изменяющая человека. В связи с этим идеи Кампанеллы о трудовом воспитании не забыты, а, напротив, дополняются нынешней педагогикой с учетом особенностей современного периода развития общества.

«Похвала Глупости» во многом обязана своим существованием длительному путешествию Эразма Роттердамского по Европе. Идея написания подобного произведения созрела у него по дороге в Англию. А по прибытии к своему любимому другу, Томасу Мору, Эразм практически за несколько дней воплотил свой замысел в жизнь. Сатира написана в жанре иронического панегирика, что было обусловлено сочетанием двух тенденций, характерных для эпохи Возрождения: обращение к античным авторам (поэтому панегирик) и дух критики общественного уклада жизни (поэтому иронический).

Эразм Роттердамский выступил в этом отношении в некотором смысле новатором, поскольку не просто описал глупость как человеческое качество, а персонифицировал это свойство человеческой природы, вложив в него отличный от привычного смысл. Композиционно «Похвала Глупости» состоит из нескольких частей: в первой части Глупость репрезентирует сама себя, утверждая неотъемлемую причастность природе человеческой. Во второй части описываются всевозможные формы и виды Глупости, а в последней – говорится о блаженстве, которое также является в некотором смысле глупостью.

7. ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ В XVII - ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII в.

7.1. Состояние школьного дела в начале Нового времени

В течение XVII – XVIII вв., в основном, укреплялись и совершенствовались сложившиеся ранее латинские школы, называвшиеся по-разному – гимназии (в протестантских странах немецкого языка), коллегии (во Франции и у иезуитов), грамматические школы (в Англии). Все эти школы исходили из того, что овладение школьниками не только гуманитарными, но и реальными знаниями происходит через освоение литературного наследия античного, главным образом римского, мира. Поэтому естественно, что центральное место во всех этих школах отводилось изучению латинского языка. В этом отношении латинские школы у католиков и протестантов различались преимущественно трактовкой религиозных догм. С точки же зрения постановки учебного процесса католические школы, содержащиеся орденом иезуитов, стояли даже выше протестантских гимназий.

В содержании образования, дававшегося в латинских школах, как бы они ни назывались, происходили постепенно значительные изменения: само изучение латинского языка стало рассматриваться как средство обучения учащихся правильному и осмысленному владению речью, а не простому подражанию языку римских классиков. В связи с этим стали появляться грамматики латинского языка с использованием родного языка учащихся. Популярными в то время постановки школьных спектаклей на латинском языке стали наполняться библейским и даже светским содержанием, что должно было способствовать использованию латинского языка в качестве разговорного. Вместе с этим в школах повышенного типа начали включать в число предметов изучения родной и французский языки, последний как язык международного общения.

В содержание повышенного образования постепенно стали вводиться в той или иной форме сугубо светские предметы: математика, история, естествознание, астрономия, география и т. п. Однако выбор учебных предметов зависел преимущественно от руководителей образовательных учреждений.

Может быть, самым специфичным явлением в организации образования в XVII – первой половине XVIII в. было распространение так называемых рыцарских или дворянских академий, получивших особо широкое распространение в немецких княжествах. Их развитие было связано с упадком в ходе Тридцатилетней войны городов и городских сословий, возвышением дворянства, которое, поглощенное придворными делами, не хотело, чтобы дворянские дети обучались в латинских школах вместе с детьми горожан. Самоизоляция дворянства от других сословий нашла крайнее выражение в том, что дворянское сословие в Германии в 1672 г. потребовало даже, чтобы их детей крестили на дому, дабы не было смешения в одной купели детей благородных и низших сословий.

Содержание образования в учебных заведениях для дворян определялось традиционным требованием подготовки «образованного человека»: на первое место здесь выступали языки – французский, частично итальянский и испанский, а позднее и английский; изучались общая история, история права, мораль и естественное право, логика; было положено начало изучению математики и механики с их практическим применением в архитектуре, строительстве и военном деле. Большое внимание уделялось и обучению «рыцарским искусствам» – верховой езде, фехтованию, танцам, игре в мяч и т. п.

В годы Тридцатилетней войны особенно пострадали народные школы, что было связано с разрушением многих сельских населенных пунктов и мелких городов. Значительное число школ для народа прекратило свое существование из-за отсутствия мало-мальски грамотных людей, которые могли бы быть учителями.

Однако, как бы это парадоксально ни казалось, именно в тяжелейшие годы накануне и во время войны в немецких протестантских княжествах зародились многие плодотворные идеи, касавшиеся всех сторон деятельности народных школ: всеобщность обучения, обучение на родном языке, при сохранении в школах религиозного духа, выдвижение на передний план реальных знаний, упорядочение самого учебного процесса, создание дидактических пособий для учителей и учебников для учащихся.

7.2. Педагогические идеи В. Ратке

Одним из основоположников педагогики Нового времени в Германии был, несомненно, *Вольфганг Ратке* (1571 – 1635), известный также под латинизированным именем Ратихий или Ратихиус. Он родился в небольшом городке Вильстер недалеко от Гамбурга, где окончил гимназию. После этого В. Ратке учился в лютеранском университете в Ростоке, изучая теологию и философию. Однако его интересы очень скоро сосредоточились на изучении иностранных языков и совершенствовании методов обучения им. Он стремился сделать обучение иностранным языкам легким и приятным для учащихся. От методов обучения иностранным языкам В. Ратке перешел к общим вопросам организации школьного дела и дидактики, высказывая нередко соображения социально-политического характера.

В 1612 г. во Франкфурте-на-Майне, где он тогда жил, В. Ратке обратился к съезду немецких князей и представителям местного городского магистрата с получившим широкую известность в разных германских княжествах «Франкфуртским мемориалом» (памятной запиской), в котором изложил свои реформаторские замыслы, касавшиеся школьного дела и даже проблем религиозной и политической жизни всех немецких государств того времени. В своем «Мемориале» В. Ратке выделил три группы вопросов: реформа обучения в школе языкам, реформа всего школьного дела, реформа политической и религиозной жизни в Германии в целом.

В. Ратке выдвинул требование уделять в школах, по крайней мере на первых годах школьных занятий, основное внимание обучению учащихся родному языку, сделав его языком преподавания всех других предметов. К обучению учащихся другим языкам он считал возможным приступать лишь после того, как дети хорошо овладеют родным языком. Поставив вопрос о приоритете в школах родного языка, В. Ратке предложил методику одновременного обучения чтению и письму, что было для того времени большим новшеством. Эти идеи В. Ратке, по существу, выходили далеко за рамки простого школьного обучения: они были направлены против монополии церкви в школьном деле и создавали принципиальную основу для придания школам во всех немецких княжествах единого, национального характера.

Далее В. Ратке настоятельно предлагал сделать «немецкую школу» – школу родного языка – основой всей школьной системы, если о таковой в то время можно было вести речь. В этой школе должна была обучаться вся молодежь, мальчики и девочки, овладевая родным языком и изучая с его помощью все нужные «науки и искусства».

Наконец, в «Мемориале», говоря современным языком, были затронуты вопросы взаимоотношений школы и общества. Здесь В. Ратке набросал в общих чертах программу достижения национального, политического, культурного и религиозного объединения Германии: в едином государстве должны быть общий язык (на основе верхненемецких диалектов), единое правительство и единая церковь (на основе лютеранской). Всему этому должна была предшествовать широкая реформа образования во всех немецких княжествах.

Совершенно очевидно, что все эти идеи В. Ратке были встречены далеко не однозначно: они были благожелательно приняты в кругах высшего бюргерства, среди части людей науки и некоторыми прогрессивно мыслящими князьями, покровительствовавшими распространению просвещения; резко отрицательно отнеслись к этим идеям, по вполне понятным причинам, церковные деятели большинства конфессий и основная масса князей, не желавших иметь мало-мальски образованных подданных.

Все это приводило к частым переездам В. Ратке с места на место, временами к острым конфликтам с правителями, к невозможности на практике достаточно систематически реализовать свои планы переустройства школы. Кроме того, современники В. Ратке отмечали его неуживчивость и подозрительность к окружающим, которые якобы могли украсть его идеи. Этим отчасти можно объяснить в ряде случаев чрезмерную сжатость его высказываний.

Свои общедидактические и методические идеи В. Ратке изложил в объемистой книге «Всеобщее обучение по способу Ратихия» (1619) и дополнениях к ней, частью школоведческого характера, а также в ряде учебников новых языков, логики, метафизики, Священного писания и др. Во всех этих работах содержались предложения относительно как содержания образования с акцентом на реальные знания, так и новых методов обучения, новой организации школы в целом.

Несомненной заслугой В. Ратке было создание на немецком языке научных терминов, которые ранее использовались только в латинском варианте.

Из практики использования новых методов обучения родному и иностранным языкам В. Ратке сумел вывести важнейшие общедидактические принципы, которые практически одновременно с ним, но гораздо обоснованнее сформулировал великий чешский педагог Ян Амос Коменский.

Эти общие принципы обучения В. Ратке сводятся к следующим основным положениям, которыми должен руководствоваться каждый учитель:

- 1) обучение должно протекать в соответствии с ходом природы, не нарушая его;
- 2) обучение должно быть последовательным, нельзя изучать одновременно разные вещи;
- 3) в обучении следует постоянно использовать повторение;
- 4) первоначальное обучение должно обязательно вестись на родном языке учащихся;
- 5) обучение должно вестись без принуждения;
- 6) заучивать ученики должны только то, что ими понято;
- 7) в обучении следует идти от частного к общему, от известного к неизвестному;
- 8) в ходе обучения всегда нужно опираться на индукцию и опыт.

Последнее утверждение, или принцип В. Ратке, по-видимому, вытекает из философских идей его современников Ф. Бэкона (1561 – 1626) и Р. Декарта (1596 – 1650), которые призывали не доверять силе авторитета, а опираться на достаточные доказательства и опыт, пропущенные через собственный разум.

Педагогические идеи В. Ратке получили заслуженную оценку много лет спустя после его смерти, в XIX в., и интерес к ним, как и ко всей его деятельности, возродился вновь к середине XX столетия.

7.3. Педагогическая деятельность и теория Яна Амоса Коменского

Начиная с XV в. в различных частях Европы получили широкое распространение различные плебейско-крестьянские сектантские движения

протестантского толка, выступавшие против католической церкви и поддерживаемых ею феодальных порядков. Наиболее мощным среди них было движение гуситов на востоке империи Габсбургов, в Чехии.

В идейном наследии гуситов как наиболее характерные следует выделить требования всеобщего равенства, ликвидацию наследственных привилегий, признания равноправия женщин, образования детей на родном языке. В XVI – XVII вв. многие идеи гусизма сохранялись в общинах Чешских (Богемских, Моравских) братьев. Следует заметить, что практически для всех антикатолических, протестантских движений начиная с эпохи Средневековья было характерно резко отрицательное отношение к схоластическому образованию, насаждавшемуся католической церковью. Это в полной мере относится и к общинам Чешских братьев, в которых очень большое внимание уделялось воспитанию и обучению детей. Все члены этих общин должны были уметь читать и писать на родном языке, с детства всех мальчиков и девочек обучали сельскому хозяйству и различным ремеслам.

Нелишне вспомнить, что в Европе XV – XVII вв. вообще были распространены разного рода братства и коллегии единомышленников, стремившихся реализовать тот или иной из популярных в ту эпоху утопических проектов реорганизации общества на разумных, по их представлениям, началах. Стоит при этом упомянуть «Утопию» Т. Мора, «Город Солнца» Т. Кампанеллы, «Описание республики Христианский город» И.В. Андреэ, в которых значительное место отводилось рассмотрению вопросов рационального воспитания молодежи.

Эти идеи не могли не повлиять и на образ мыслей Чешских братьев, в среде которых родился, вырос и сформировался в духовном отношении один из самых выдающихся педагогов-мыслителей *Ян Амос Каменский* (1592 – 1670), в латинизированной форме – Комениус.

Очевидно, что не без влияния своих предшественников Я.А. Коменский посвятил многие годы своей жизни созданию «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих», значительную часть которого он отвел рассмотрению проблем воспитания, изложив здесь все основные положения своей педагогической концепции в обобщенном виде.

Однако это великое творение гениального чеха привлекло внимание ученых и политиков всего мира лишь в середине XX в. в связи с между-

народным празднованием 300-летия опубликования «Собрания дидактических трудов» Я.А. Коменского (1657), в котором были собраны во-едино все публиковавшиеся при его жизни и оставшиеся в рукописях части «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих». При жизни же Я.А. Коменский был широко известен в самых различных странах мира как автор лучших для своего времени школьных учебников и дидактических сочинений, совершивших переворот как в теории, так и в практике обучения и воспитания.

Я.А. Коменский родился в Южной Моравии, в местечке Нивница, по-видимому, в довольно зажиточной семье. Рано лишившись родителей, он учился урывками сначала в братской, потом уже в возрасте 16 лет – в традиционной латинской школе. То, что он так поздно поступил в латинскую школу, позволило ему осмыслить все погрешности организации, содержания и методов работы в ней. Недаром позднее Я.А. Коменский называл школьные годы потерянным временем. Личный отрицательный опыт побудил его заняться разработкой вопросов, связанных с усовершенствованием организации и методов школьной работы, содержанием школьного образования.

Проучившись некоторое время в немецких университетах в Герборне и Гейдельберге, Я.А. Коменский вернулся на родину, где и началась его педагогическая деятельность. В ходе начавшейся Тридцатилетней войны Чехия потеряла свою независимость, а чешские протестанты, подвергавшиеся жестоким преследованиям, в конце концов были изгнаны за пределы родины. Я.А. Коменский вместе с частью общины Чешских братьев нашел пристанище в польском городе Лешно, где он прожил 28 лет и создал большинство своих педагогических трудов, получивших известность во всем мире.

В тяжелый период потери Чехией национальной независимости Я.А. Коменский хотел помочь своему народу сохранить культурное наследие предков путем улучшения дела образования и воспитания молодежи. На это и был направлен самый известный его теоретический труд по педагогике «Дидактика», т. е. общая теория обучения. Первоначально он был написан на чешском языке, а потом в переработанном виде переведен на латинский язык, международный язык науки, под названием «Великая дидактика».

Кроме того, за годы пребывания в Лешно Я.А. Коменский написал первую в мире педагогическую книгу для родителей «Материнская школа» – о воспитании детей в семье, а также подготовил целый ряд учебных книг – «Открытая дверь языков», «Физика», «Астрономия». Первая из них была учебником латинского языка, где вместо обычных для того времени таблиц склонений и спряжений, правил и исключений давалось описание реальной действительности и само обучение латинскому языку сопровождалось сообщением различного рода знаний. Ни одна учебная книга ни до, ни после Я.А. Коменского не получила такого широкого распространения в странах Европы и Азии, как «Открытая дверь языков». Позднее в Венгрии, куда он был приглашен для организации школьного дела в 1650 г., Я.А. Коменский закончил еще один учебник – «Мир чувственных вещей в картинках», который произвел подлинную революцию в учебном деле.

«Мир чувственных вещей в картинках» можно рассматривать как синтез педагогических воззрений Я.А. Коменского в их практическом преломлении: здесь он реализовал свои идеи о признании внешних органов чувств ребенка в качестве основных средств познания внешнего мира, о развитии у детей, в первую очередь, чувственного восприятия окружающих их вещей, о широком использовании в обучении наглядности. В этой книге на практике было показано, в чем состоит смысл дидактических правил перехода в обучении от конкретного к абстрактному, от простого к сложному, от общего к специальному.

В «Мир чувственных вещей в картинах» особенно четко прослеживается стремление Я.А. Коменского реализовать свою главную идею: дети в процессе школьного обучения должны получать реальное, и притом энциклопедическое, образование, естественно, соответствующее уровню их понимания и развития.

Все учебные книги Я.А. Коменского, как и все его дидактические труды, пронизаны идеей пансофии – всеобщей мудрости, под которой он понимал знание всех вещей, реально существующих в мире.

Внешне эта идея Я.А. Коменского сходна с идеей энциклопедизма, распространенной в Европе его эпохи. На самом же деле идея пансофии Я.А. Коменского была гораздо глубже, она предполагала нечто большее, чем овладение общими сведениями из различных областей действитель-

ности. Пансофия в понимании Я.А. Коменского – это отражение в сознании человека реально существующего, а не выдуманного мира во всем его многообразии.

Для понимания пансофических идей Я.А. Коменского, которые являются краеугольным камнем его педагогической концепции в целом, необходимо иметь в виду его основополагающую мысль о пангармонии, согласно которой все в мире органически связано между собой и отдельные части целого отражают в себе черты общего.

Идея пансофии рассматривалась в трудах Я.А. Коменского весьма многогранно, применительно же к его педагогической системе она играла ведущую роль при решении вопроса как о содержании образования, так и об организации и методах обучения. В упоминавшемся уже ранее всемирно известном труде «Великая дидактика» Я.А. Коменский как раз и сформулировал цель воспитания подрастающего поколения на основе своей концепции пансофизма.

Однако, оставаясь человеком своей эпохи, будучи глубоко религиозным, к тому же проповедником в своей общине, Я.А. Коменский раскрывал цель воспитания в довольно компромиссной форме: каждый человек должен быть подготовлен к существованию в вечной, загробной жизни, но при этом в своем земном существовании он должен быть разумным созданием; человек должен, утверждал Я.А. Коменский в четвертой главе «Великой дидактики», все исследовать и давать всему имена и все исчислять, т. е. знать и иметь возможность назвать и понять, что находится в мире. Человек лишь тогда будет достоин называться разумным существом, когда он будет понимать основы устройства всех вещей.

Быть владыкой всех созданий, по Я.А. Коменскому, – это значит использовать все вещи по их назначению, употреблять их с пользой для себя, человек среди всех созданий должен вести себя с достоинством и святостью, понимая, где, когда и до какого предела нужно уступать ближнему, должен быть в состоянии разумно управлять своими внешними и внутренними действиями.

Наконец, человек должен ясно представлять себе совершенство своего прообраза – Бога.

Отсюда у Я.А. Коменского следует, что истинные требования, предъявляемые к человеку, заключаются в том, чтобы он был: 1) знающим все вещи, 2) владыкою всех вещей и самого себя, 3) чтобы он себя и все возводил к Богу – источнику всех вещей.

Если эти требования мы выразим тремя хорошо известными словами, то получим, по Я.А. Коменскому:

I. Научное образование.

II. Добродетель, или нравственность.

III. Религиозность, или благочестие.

Формулируя эти три коренные задачи воспитания, Я.А. Коменский конкретизировал свою основополагающую идею об универсальности воспитания, имеющую в его педагогической концепции и философское, и сугубо практическое значение.

Из этих положений Я.А. Коменского вытекало и его конкретное требование, чтобы во всяком благоустроенном обществе создавались и функционировали школы, как воспитательно-образовательные учреждения, для совместного воспитания подрастающего поколения независимо от пола, происхождения и рода занятий родителей.

В «Великой дидактике» Я.А. Коменский впервые в истории образования предложил и стройную систему школ, аргументируя ее разработанной им же самой возрастной периодизацией развития человека от рождения до зрелости, по Я.А. Коменскому, до 24 лет.

Первой ступенью воспитания и образования детей от рождения до 6 лет должна быть материнская школа – воспитание в семье под руководством матери. Интуитивно являясь тонким психологом, проникшим в мир детских интересов, переживаний и возможностей, исходя из своей сенсуалистической гносеологии, Я.А. Коменский видел главную задачу воспитания детей этого возраста в развитии их органов чувств, обогащении представлений об окружающей жизни, в развитии речи и первоначальных ручных умений. Детально все эти вопросы были рассмотрены Я.А. Коменским уже в одном из его ранних педагогических сочинений – «Материнской школе», благодаря которому он с полным основанием рассматривается как родоначальник методики воспитания и обучения детей дошкольного возраста в современном смысле этого понятия.

За материнской школой у Я.А. Коменского следует школа родного языка для всех мальчиков и девочек от 6 до 12 лет независимо от сословной принадлежности. В отличие от многовековой традиции вести обучение в школах только на латинском языке – языке католической церкви и схоластической учености, – эта школа должна была, пользуясь родным

языком, сообщать знания о вещах окружающего детей мира, совершенствовать владение общим для всех народным языком, который, по Я.А. Коменскому, является средством укрепления и сохранения нации как таковой.

В отличие от всех существовавших в эпоху Я.А. Коменского школ, эта школа должна была сообщать учащимся широкий круг достаточно систематизированных, реальных знаний по арифметике, географии, истории, экономической жизни и государственному устройству, знакомить с различными ремеслами и, конечно, осуществлять религиозное воспитание на основе чтения текстов Священного писания, переведенных на родной язык. Для каждого года из шести лет обучения в школе родного языка Я.А. Коменский предполагал написать особый учебник. Несколько учебников он написал, но все они погибли во время пожара в г. Лешно в 1656 г., да и сама идея создания школы родного языка лишь частично была реализована Я.А. Коменским при организации школ в г. Шарош-Патаке (Венгрия).

Третья ступень школьного образования, по Я.А. Коменскому, гимназия или латинская школа, должна была открываться в каждом городе, будучи предназначенной для юношей 12 – 18 лет, проявивших склонность к занятиям наукой уже в школе родного языка. На первый взгляд, латинская школа Я.А. Коменского похожа на традиционную латинскую школу, существовавшую на протяжении нескольких веков: в ее учебном плане внешне по-прежнему сохранялось изучение традиционных «семи свободных искусств». Однако при внимательном рассмотрении в нем обнаруживается ряд принципиальных новшеств, которые сближают эту школу с общеобразовательной школой Нового времени. Здесь наряду с латинским языком, языком науки, большое место отводилось изучению реальных предметов – математики, физики, естествознания; как самостоятельные отрасли знания фигурировали история, этика, предусматривалось изучение новых языков. Лишь потом, венчая весь курс общего образования, должны были изучаться риторика и диалектика. Именно для этого типа школы Я.А. Коменский разработал целостную систему учебников – «Преддверие», «Открытая дверь языков», «Зал», «Школа-игра», которые принесли ему широкую известность еще при жизни.

Завершающую ступень школьного образования в системе Я.А. Коменского составляли академии – высшие учебные заведения для молодых людей 18 – 24 лет, проявивших особые умственные дарования. Внешне академии, которые, по замыслу Я.А. Коменского, должны были открываться в каждом государстве или крупной провинции, опять же напоминают существовавшие с XII столетия университеты с обычными факультетами. Однако и на этом этапе образования, не раскрывая в деталях его содержание, Я.А. Коменский имел в виду сообщение студентам пансофических знаний, т. е. всех обобщенных достижений наук. Таким образом, Я.А. Коменский практически впервые в истории предложил стройную систему взаимосвязанных школ, позволяющую юношеству начиная с раннего детства достигать высот научного образования.

Вместе с этим, он разработал оригинальную дидактическую систему, получившую позднее название классно-урочной и сохраняющуюся во многих своих чертах до настоящего времени. Он стремился к такой организации обучения, при которой было бы предусмотрено четкое распределение содержания всех видов школьной работы по годам, месяцам и даже дням обучения.

При предлагавшейся Я.А. Коменским системе организации процесса обучения дети одного возраста и приблизительно одного уровня знаний под общим руководством учителя должны были одновременно продвигаться вперед к единой для всех образовательной цели. Так возникли классы с постоянным составом учеников, учебный год со строго определенными началом и концом, продолжительностью учебного дня – от четырех уроков в школе родного языка до шести уроков в день в латинской школе. Все это поразительно напоминает общую организацию обучения в школах многих стран мира, сохранявшуюся на протяжении трех с лишним столетий. Предпринимаемые в XX столетии попытки перестроить все школьное дело, организацию и методы образовательной работы пока что ощутимых преимуществ не показали.

Я.А. Коменский прекрасно знал и обобщил все положительное, что было достигнуто его предшественниками и современниками в области методики обучения. Его труды пестрят именами тех мыслителей, которые высказали какую-либо интересную мысль относительно организации и методов обучения или требований к ним.

При обосновании тех или иных выдвигаемых им педагогических положений Я.А. Коменский постоянно ссыался на параллели из жизни природы или хозяйственной деятельности человека, однако фактически все они опирались на многовековой опыт обучения детей и юношества.

Я.А. Коменский был глубоко убежден в том, что в области обучения и воспитания в целом действуют законы, общие для природы, а методы школьной работы должны на эти законы опираться, т.е. быть природосообразными.

Метод обучения, предлагавшийся Я.А. Коменским, был достаточно прост и в целом характеризовался рядом признаков, которые сам великий педагог изложил в ряде правил и основоположений, раскрытых в многочисленных его сочинениях, прежде всего в «Великой дидактике». В общем же, требования к организации обучения, сформулированные Я.А. Коменским, могут быть сведены к следующему: поскольку в школе нужно учить самим вещам, а не обозначающим их словам, обучение нужно начинать с наблюдения над этими вещами, лишь после этого можно обсуждать увиденное. Это положение Я.А. Коменский резюмировал в своем «золотом правиле» в главе XX «Великой дидактики»: «Все, что только возможно, предоставлять для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами...» Я.А. Коменский постоянно говорил о необходимости ознакомления детей с реальными вещами, но он прекрасно понимал, что это возможно далеко не всегда. Поэтому он рекомендовал использовать в процессе обучения различные вспомогательные средства – картины, макеты, модели и т. п. Можно с уверенностью утверждать, что именно благодаря Я.А. Коменскому принцип наглядности в теории и практике обучения занял прочное место и входит в число ведущих дидактических принципов до настоящего времени.

Придавая особое значение непосредственному ознакомлению детей с изучаемыми вещами и явлениями, Я.А. Коменский уделял особое внимание раскрытию причинных взаимосвязей между явлениями внешнего мира, приучению учащихся к их обнаружению и анализу.

Метод обучения, пропагандировавшийся Я.А. Коменским, характеризовался стремлением сделать весь педагогический процесс разумно

организованным и целенаправленным: содержание, расположение и изучение учебного материала должны быть последовательными, переходящими от простого к сложному, от близкого к далекому, от краткого к распространенному. Теоретически все эти положения обоснованы во многих трудах Я.А. Коменского, особенно же подробно – в «Великой дидактике». Практически он опирался на них в своих учебниках, которые уже упоминались выше.

Метод обучения, который предлагал Я.А. Коменский, в полную противоположность схоластической школе Средневековья, должен был возбуждать у детей радость от овладения знаниями, позволяя без скуки, без окриков и побоев идти по пути познания.

Однако эти мысли Я.А. Коменского не следует понимать буквально: он предполагал систематический учебный труд школьников в классе, выполнение ими домашних заданий, но при учете уровня их развития и имеющихся знаний, их интересов, направленных на познание окружающего мира. Если содержание и методы обучения будут отвечать возможностям детей, т. е. будут им доступны, то и весь учебный труд будет восприниматься детьми радостно, с искренним удовольствием.

Только учитывая все это, побуждая детей к накоплению личного опыта в процессе активной деятельности, и можно будет реформировать школу, превратив ее в место, где формируется человеческая личность.

Главный педагогический труд Я.А. Коменского назван «Великая дидактика». Однако следует иметь в виду, что сам автор и многие его современники трактовали термин «дидактика» значительно шире, чем это делается в наши дни: в содержание этого понятия включались вопросы не только образования и обучения, но и деятельности учителя, организации школы, различные аспекты воспитания – нравственного, трудового, религиозного и т. д. В целом дидактика Я.А. Коменского охватывает практически все проблемы, которые являются предметом рассмотрения в рамках современной педагогики.

В своих многочисленных трудах Я.А. Коменский постоянно обращался к причинам пороков человеческого общества и путям их устранения, главным из которых он считал правильно организованное воспитание. Именно поэтому многие его дидактические идеи имеют самое непосредственное отношение к воспитанию, а само образование и обучение

являются фундаментом человеческой нравственности. Поэтому безнравственными, порочными людьми становятся те, кто или был лишен образования, или же получил образование неправильное, извращенное. Я.А. Коменский считал необходимым воспитание у детей, укоренение в их сознании и поведении таких общечеловеческих добродетелей, как мудрость, умеренность, мужество, справедливость, честность, выносливость в труде и т. п. Все эти качества личности должны развиваться у каждого ребенка с раннего возраста путем наставлений, подкрепляемых конкретными делами и поступками. В процессе воспитания Я.А. Коменский решающую, может быть, роль отводил примеру самого учителя, а также примерам, заимствованным из истории и литературы.

В школьной работе Я.А. Коменский огромное значение придавал соблюдению дисциплины, порядка во всем – следованию учащимися и учителями установленным правилам. Общеизвестна крылатая фраза Я.А. Коменского: «Школа без дисциплины – что мельница без воды». Однако его понимание школьной дисциплины, школьных порядков принципиально отличалось от традиционного для того времени как с точки зрения трактовки их сущности, так и при рассмотрении средств их установления.

В традиционной схоластической школе того времени главным средством установления порядка были наказания. Они применялись по любому поводу, в частности и для «стимулирования» учебной деятельности школьников. Я.А. Коменский в противоположность существующей практике полагал, что подлинная дисциплина должна быть сознательным соблюдением учащимися школьных законов, норм человеческого общежития, своего долга.

В течение не одного столетия Я.А. Коменского считали просто великим педагогом, и только в середине XX столетия он был признан и оценен как великий мыслитель-философ, который предложил четкую концепцию преобразования человеческого общества, изложенную в уже упоминавшемся выше труде «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», который ему завершить не удалось.

Этот его труд состоит из семи частей: «Панегерсия» – «Всеобщее пробуждение», «Панавгия» – «Всеобщее озарение», «Пансофия» – «Всеобщая мудрость», «Пампедия» – «Всеобщее воспитание», «Панглоттия» –

«Всеобщий язык», «Панортосия» – «Всеобщее исправление», «Паннута-сия» – «Всеобщее побуждение».

Первые две части были опубликованы еще при жизни автора. Рукописи же остальных, не вполне завершенных частей были найдены лишь в середине 30-х гг. XX в. и опубликованы в 50-х гг.

«Панегерсия» являлась введением ко всему этому капитальному труду Я.А. Коменского. Здесь изложено его понимание сущности организации человеческой жизни: мудрость мысли, набожность сердца, соблюдение порядка. Я.А. Коменский полагал, что на практике все это отсутствует или, по крайней мере, не согласовано между собой: мудрость существует только в книгах, религия вырождается в идолопоклонство и является поводом для распрей между людьми, разлаженность гражданского управления приводит к постоянным войнам. Все эти пороки могут быть исправлены только самими людьми.

«Панавгия» посвящена философскому обоснованию всех последующих рассуждений Я.А. Коменского, который полагал, что правильное поведение всех людей должно основываться на правильном понимании всего существующего. Пользуясь своим излюбленным приемом сравнения и аналогий, Я.А. Коменский утверждал, что для понимания всего существующего человек должен опираться на божественную мудрость, природный разум и собственную волю. А для этого ему даны чувства, разум, вера.

В «Пансофии» Я.А. Коменский раскрыл свое понимание того, что должно быть предметом человеческого познания. Это, по его терминологии, мир идей (мир прообразов), мир духовный, мир материальный, мир моральный, мир человеческого труда, мир душевный, мир вечный.

Для педагогов наибольший интерес представляет четвертая часть «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих» – «Пампедия», которая полностью посвящена всем аспектам воспитания и образования и синтезирует все педагогические идеи Я.А. Коменского. Основное назначение этого труда, по мнению самого автора, состояло в том, чтобы указать людям, как следует готовить подрастающие поколения для перестройки существующего, весьма несовершенного человеческого общества.

Развивая свои ранние идеи о воспитании, Я.А. Коменский в «Пампедии» высказал весьма продуктивную мысль о том, что вся жизнь человека должна быть школой. Если в «Великой дидактике» он говорил о четырех школах – материнской, родного языка, гимназии и академии, то в

«Пампедии» у него речь идет еще о школах зрелости и старости, в которых главным наставником и учебником является сама жизнь. Можно сказать, что в этих высказываниях великого педагога-мыслителя в зародыше содержится ведущая идея современной концепции непрерывного образования.

Пятую часть «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих» – «Панглоттию» – Я.А. Коменский посвятил проблемам языка, который является практически единственным средством общения между людьми, средством их обучения и образования. В условиях слабо развитых в его эпоху национальных языков сделать всех людей пансофически образованными представлялось Я.А. Коменскому делом весьма трудным, и он высказал идею создания нового языка, строго логичного по структуре, с хорошо отработанным словарным составом, который отражал бы саму сущность вещей. Идея Я.А. Коменского о создании мирового, международного универсального языка при всей ее утопичности была возрождена в 80-е гг. XIX столетия в очень похожей форме – в виде пропагандируемого до настоящего времени искусственного языка, известного под названием «эсперанто».

В «Панортосии» Я.А. Коменский рассматривает пути реализации своих идей реформирования человеческого общества в трех сферах – просвещения, религии, гражданского управления. Чтобы достигнуть этого, он предлагал создать ряд международных организаций: Коллегию света – собрание виднейших представителей науки, которое заботилось бы о распространении истинных знаний, контролировало бы школы и следило за качеством издаваемых книг; Мировой суд, который следил бы за взаимоотношениями между государствами и мирным путем решал возникающие между ними конфликты; Всемирную консисторию – духовное управление, которое должно было бы заботиться о чистоте христианской религии.

Седьмая часть всего этого монументального творения Я.А. Коменского – «Паннутесия» – полностью не сохранилась, но из дошедших до нас набросков можно увидеть, что здесь автор предполагал изложить свои соображения о том, как можно побудить всех людей – частных лиц, философов, ученых, богословов, государственных деятелей и политиков – принять участие в реализации всего этого грандиозного плана переустройства человеческого общества.

В общем, рассматривая процесс развития педагогической мысли, можно сделать достаточно обоснованный вывод, что Я.А. Коменский является не просто педагогом, заботившимся о совершенствовании школьного дела. Он был и остается пока единственным педагогом-философом, увидевшим в воспитании подрастающих поколений предпосылку дальнейшего прогресса человечества. Традиционное сведение его заслуг к формулированию узкопедагогических принципов и правил обучения не только принижает значение Я.А. Коменского в истории развития философско-педагогических идей как мыслителя, размышлявшего о судьбах человечества, но и ограничивает роль воспитания и науки о нем в жизни современного общества.

Практические занятия № 12-13 по теме «Педагогическая деятельность и теория Яна Амоса Коменского»

Задание № 1.

Прочитайте педагогические изречения из главы 1 «Великой дидактики» Яна Амоса Коменского. Обоснуйте, почему человек является превосходнейшим творением и наместником Бога? Каким образом познание источника вечности и мудрости влияет на познание своего творения и образа?

«Ибо тебя я предназначил быть моим соучастником в вечности; на твою пользу я создал небо и землю и все, что содержится в них; тебе одному совокупно вручил то, что остальным творениям в отдельности: бытие, жизнь, чувство и разум. Тебя я поставил над делами моих рук, все положил под твои ноги, овец и волов и полевых зверей, птиц небесных и рыб морских, и таким образом славою и честью увенчал я тебя. Наконец, чтобы не было у тебя недостатка ни в чем, я сам явился к тебе, соединившись сущностью своей с тобой, соединяя мою природу с твоей на вечность, как не выпадало это на долю никакой иной твари, видимой и невидимой. Ведь разве раздающийся в Писании голос не значит: познай, о человек, меня, и ты познаешь себя. Меня – источник вечности, мудрости и блаженства, себя – мое творение, мой образ, мое наслаждение».

Человек является венцом славы, творением и наместником Бога. Возвышенность человеческой природы влияет на дальнейший характер жизни человека. Каждый человек пришел в мир с определенной жизненной ценностью и ролью. Познав мудрость одного человека, сможешь познать себя самого.

Задание № 2.

Прочитайте отрывок из главы 1 педагогического сочинения «Великая дидактика» Яна Амоса Коменского. Чем объяснить, что образования могли достичь лишь те, кто обладал какими-то дарованиями?

«Это искусство учить и учиться на той ступени совершенства, до которой оно, по видимому, стремится теперь подняться, в значительной мере было неизвестно предшествующим векам, и таким образом учебные занятия и школы были полны трудов и гнёта колебаний, и самообманов, ошибок и заблуждений, так что более основательного образования могли достигнуть лишь те, кто отличался необычайными дарованиями.

Однако с недавнего времени для начинающейся, так сказать, новой эры Бог стал предпосылать как бы утреннюю зарю и внушил некоторым почтенным мужам Германии проникнуться отвращением к запутанности применявшегося в школах метода и размышлять о каком-нибудь более лёгком и более сокращённом методе обучения языкам и искусствам. Они работали одни вслед за другими, и, таким образом, одни из них достигали поставленной цели с большим успехом, чем другие. Это видно из изданных ими дидактических книг и из их опытов».

В современное время образование на высоком уровне, каждый желающий может получить его. Чем проще и понятнее метод обучения, тем быстрее будет достигнут тот результат, который вы задумывали. Нужно не усложнять методы обучения, чтобы они были просты для усвоения, и четко формулировать их, чтобы прийти к эффективному результату.

Задание № 3.

Прочитайте рассуждения Яна Амоас Коменского «Великая дидактика» (гл. 3). Почему настоящая жизнь, представляющая стремление куда-то, есть приготовление к вечной? «Если мы взглянем на самих себя, то увидим, что все в нас развивается постепенно.

Наша первая жизнь в утробе матери, где имеет цель свою? Не в себе ли самой?

Эта жизнь нужна для того только, чтобы удобнее образовалось тельце как местопребывание и орудие души, чтобы стало пригоднее для последующей жизни. Когда это образование тела окончится, мы являемся на свет; ибо ничего более не совершается с нами в том мраке. Следовательно, настоящая жизнь под солнцем есть ни что иное, как подготовка к вечности, то есть чтобы душа с помощью тела здесь приобрела себе то, что ей будет полезно для будущей жизни. Как только это совершится, мы переселяемся отсюда, ибо то, что помимо сего здесь совершается, не соответствует жизни будущей. Некоторые, впрочем, и здесь являются неподготовленными или, вернее, обреченными на гибель.

Рассмотрим самый видимый мир. Почему он сотворен не для иной какой цели, как только для того, чтобы служить?

Ибо Богу угодно было сотворить всех людей не в одно и то же мгновение. Он даровал им силы и дал благословение размножаться через рождение, то было необходимо дать им и соответственное время для постепенного размножения; таким образом и были даны им многие тысячи лет.

Ибо кто из рожденных, родившись, не исчез снова, все мы назначены для вечности?

Если же мы избраны для вечности, то необходимо в нее только и может совершиться наш переход. Потому говорит Христос: «Будьте готовы, ибо не знаете часа, в который придет сын человеческий. По этой же причине Бог отзывает отсюда некоторых людей в самом раннем возрасте, так как видит, что они уже готовы для вечности, как Энох.

Почему Бог так долготерпелив к злым?

Истинно потому, что Он не хочет, чтобы кто-нибудь погиб неприготовленным, но чтобы все пришли к покаянию. Если же кто продолжает употреблять во зло долготерпение Бога, то Он повелевает смерти поразить его.

Счастлив тот, кто выносит из чрева матери хорошо устроенные члены, но в тысячу раз счастливее тот, кто уносит отсюда душу, воспитанную в добре».

Задание № 4.

Прочитайте отрывок из главы 4 «Великой дидактики» Яна Амоса Коменского. Почему именно в юношестве человек наиболее способен к образованию?

«Образование человека совершается очень легко в первую пору жизни, а потому в эту пору оно только может совершаться успешно. Для того чтобы человек мог развиваться до гуманности, Бог даровал ему годы юности, во которые он, неспособный к другим вещам, наиболее способен к образованию.

Юношеству необходимо давать общее образование, и для этого нужны школы. Полезнее обучать юношество совокупно в больших массах.

Быть разумным существом значит быть испытателем, наименователем и исчислителем всех вещей, это значит знать, то есть уметь назвать предметы и уразуметь, что заключает в себе мир всеобщего».

Именно в молодости, в детстве, в юности ум человека наиболее восприимчив. Учиться нужно всегда. До конца жизни, так как знания все растут и ускоряются. Как писал Аристотель: «Между человеком образованным и необразованным такая же разница, как между живым и мертвым».

Задание № 5.

Прочитайте изречения Яна Амоса Коменского из главы 5 «Великой дидактики». К какой философской идее призывает нас автор, говоря, что «человек есть малый мир»?

«...нет необходимости что-либо привносить человеку извне, но необходимо вырастить, выяснить то, что он имеет заложенным в себе самом в зародыше, указывая значение всего существующего.

Врождены также человеку стремление к знанию и не только способность переносить труды, но и стремление к ним».

Человек с самого рождения стремится познать мир и самого себя. Подобно глазам, которые находят предметы, наш ум познает этот мир, потому что хочет этого, жаждет питать свой внутренний мир.

Задание № 6.

Прочитайте произведение Яна Амоса Коменского «Великая дидактика» (гл. 6). Каким людям необходимо получать обучение и воспитание? Что нужно сделать, чтобы оставаться человеком в этом мире?

«Природа, как мы видели, одаряет человека семенами познания, нравственности и религии, но самого познания добродетели и религии она не дает; эти последние приобре-

таются посредством молитвы, учения, упражнения. Потому недурно некто определил человека, сказав, что он есть животное, предназначенное для учения, то есть что он не может стать человеком иначе, как только получив образование.

Вообще же образование необходимо для каждого. В этом легко убедиться, если рассмотреть даже различные состояния человека. Ибо кто станет отрицать, что обучение необходимо для людей, умственно ограниченных, в видах уничтожения природной их тупости? Но и хорошо одаренные способностями, в действительности, так же и даже более нуждаются в обучении, потому что острый проницательный ум, не направляемый на полезное, стал бы заниматься бесполезным, странным и даже вредным. Потому что, как поле (не быв обработано и засеяно), чем плодороднее, тем больше дает урожай шиповника и чертополоха, так и отличнейший талант будет полон самых причудливых мыслей, если в него не будут вложены семена мудрости и добродетели. Если в работающую мельницу не подсыпать зерна, то есть необработанного вещества, мельница изотрет свои жернова и будет только бесполезно поднимать пыль, производя в то же время шум и треск, повреждая и ломая составные части своего механизма: так точно деятельный ум, при недостатке серьезных предметов для своей деятельности, направляется на пустые, причудливые и вредные вещи и становится причиной своей гибели.

Итак, остается несомненным, что все родившиеся людьми нуждаются в обучении; ибо так как они люди, то и должны быть людьми, а не дикими зверями, неразумными животными или бессмысленными чурбанами. Отсюда следует, что один превзойдет другого настолько, насколько он будет деятельнее упражняться. Пусть заключится эта глава словами мудреца: «Презиравший мудрость и наставление несчастен, и суетна надежда их (то есть цель их стремлений), и труды их бесплодны, и дела их бесполезны».

Семенами знания, которые нам даровала природа нужно уметь ещё воспользоваться, а это не каждому по силам. Кто-то определил человека как существо, способное к обучению, так как никто не может стать человеком, если его не обучать. Кто усомнился бы в том, что воспитание необходимо людям тупым, чтобы освободить их от природной тупости? Но поистине гораздо более нуждаются в воспитании люди даровитые, так как деятельный ум, не будучи занят чем-либо полезным, займётся бесполезным, пустым и пагубным. Для того чтобы люди не стали дикими зверями, каждому необходимо образование и воспитание, но важно помнить, что каждый настолько превосходит других, насколько он более других упражнялся.

Задание № 7.

Прочитайте отрывок из главы 7 «Великой дидактики» Яна Амоса Коменского. Подумайте, в каком возрасте с наибольшей пользой происходит образование человека?

«Дети быстро схватывают бесчисленное количество предметов.

Постыдное и смешное дело представляет из себя старик, изучающий элементы; юноше нужно учиться, а старику этим пользоваться».

Все всего легче образуется в нежном возрасте. Природа всех рождающихся существ такова, что они являются гибкими и всего легче принимают форму, пока они в нежном возрасте; окрепнув, они не поддаются формированию. Мягкий воск можно лепить, придавая ему новую форму, но если он затвердеет, то его легче обратить в порошок. У человека мозг, воспринимая попадающие в него через органы чувств образы вещей, похож на воск, в детском возрасте вообще влажен и мягок и способен воспринимать все встречающиеся предметы; затем понемногу он высыхает и твердеет, так что, по свидетельству опыта, вещи запечатлеваются и отображаются на нем с большой трудностью. Таким образом, и руки, и все остальные члены только в детские годы могут приспособляться к ремеслам и работам, пока мускулы еще гибки.

Задание № 8.

Прочитайте педагогические размышления Яна Амоса Коменского из главы 7 «Великой дидактики». Почему автор подчеркивает необходимость приготовления ребенка для житейской деятельности ранее, чем он начнёт действовать?

«Образование человека должно начинаться в раннем возрасте:

Вследствие ненадёжности настоящей жизни.

Что касается человека, то для этого есть шесть оснований. Во-первых, ненадёжность настоящей жизни; с ней придётся расстаться, но неизвестно, где и когда.

Но уход из этой жизни неподготовленным – дело настолько серьёзное, что его нельзя исправить. Настоящая жизнь несомненно дана затем, чтобы человек или приобрёл милость божию, или утратил её навеки. Во чреве матери тело человека образуется так, что если при рождении у кого-нибудь недостаёт какого-либо члена, то, следовательно, человек будет лишён его на всю жизнь. Пока мы живём, душа образуется для познания Бога и союза с ним, и если этого кто-нибудь не достигнет при жизни, то после смерти для этого не будет уже ни места, ни времени. Ввиду того что здесь идёт дело о приёме такой великой важности, нужно очень спешить, чтобы кто-нибудь не был застигнут врасплох.

Но если даже человеку не угрожала бы неожиданная смерть и он был уверен в чрезмерной продолжительности жизни, всё же образовывать его необходимо начинать как можно раньше, так как живёт он не для учения, а для деятельности. Следует поэтому готовиться к делам жизни как можно ранее, чтобы не пришлось нам пресечь образование раньше, чем научимся действовать. Мало того, если бы кто-либо решил посвятить всю жизнь учению, то бесконечное разнообразие вещей, которые создатель мира предоставил нашему приятному созерцанию, так велико, что, если бы кому-либо достался в удел век Нестора, всё же у него не было бы недостатка в весьма полезных занятиях. Он находил бы повсюду сокрытые сокровища божественной мудрости и из них бы добывал себе средства для счастливой жизни. Итак, рано нужно раскрывать у человека способности для созерцания вещей, так как в течение всей жизни ему многое придётся познать, испытать и выполнить».

Ребенка нужно воспитывать и обучать с самого детства. Ведь именно в этом возрасте ребенок лучше всего усваивает материал.

Задание № 9.

Прочитайте педагогические мысли Яна Амоса Коменского из главы 9 «Великой дидактики». Аргументируйте, имеет ли каждый ребенок способность к развитию?

«Нельзя представить никакого достаточного основания, почему бы и слабый пол (чтобы сказать кое-что отдельно о нём) нужно было бы совершенно устранить от научных занятий (преподают ли они на латинском языке или на родном). Женщины – также образ божий. Равно причастны они благодати и царству будущего века. Одинаково они одарены (часто более нашего пола) быстрым и восприимчивым мудрость умом. Одинаково им открыт доступ к самым высоким положениям, так как часто самим Богом они призывались к управлению народами, к тому, чтобы давать самые спасительные советы царям и князьям, к изучению медицины, к другим делам, полезным для человеческого рода, даже к пророческой деятельности и к тому, чтобы обличать священников и епископов. Так почему же допускать их к изучению азбуки и устранять их потом от чтения книг? Боимся ли мы их легкомыслия? Но чем более мы будем занимать их ум, тем менее найдёт себе место у них легкомыслие, которое обыкновенно рождается от пустоты ума.

В школы следует отдавать не только детей богатых или знатных, но и всех вообще: знатных и незнатных, богатых и бедных, мальчиков и девочек во всех городах и местечках, селах и деревнях.

Нам неизвестно, для какой цели Божественное Провидение предназначило того или другого из нас. Но нам хорошо известно, что Бог иногда создавал выдающиеся орудия своей славы из самых бедных, самых отверженных, самых тёмных людей. Будем же подражать небесному солнцу, которое освещает Вселенную, согревает и животворит землю с тем, чтобы жило, зеленело, цвело, приносило плоды всё, что только может жить, зеленеть, цвести, приносить плоды».

Обучение в школах должно быть общее, и все дети обоего пола должны посещать школы. Все должны учиться независимо от пола, расы, национальности и социального статуса, потому что именно грамотный человек способен успешно социализироваться в обществе.

Задание № 10.

Прочитайте труд Яна Амоса Коменского «Великая Дидактика» (гл. 11). Что такое школа, точно соответствующая своему назначению? По вашему мнению, каковы должны быть современные школы?

«Вполне соответствующей своему назначению я называю только такую школу, которая являлась бы истинной мастерской людей, в которой, следовательно, умы учащихся оза-рялись бы блеском мудрости, для того чтобы быстро проникать во все явное и сокровенное (как говорит книга «Премудрости», VII, 17), души и движения их направлялись бы к всеобщей гармонии добродетелей, а сердца насыщались бы божественной любовью и до того проникались бы ею все, кто вверен христианским школам для обучения мудрости, что дети уже на земле приучились бы жить небесною жизнью. Словом, чтобы в школах совершенно обучали всех всему.

Но какая школа до сих пор ставила себе это целью в указанной степени совершенства, не говоря уже о том, чтобы она ее достигла? Но чтобы не показалось, что мы стремимся к платоновским идеям и мечтам о совершенстве, которого нет нигде, на которое, быть может,

в этой жизни нельзя надеяться, я докажу другими аргументами, что школы должны быть такими и что, однако, до сей поры таких школ еще нет.

В действительности мы видим все, как раз противоположное, так как, прежде всего, в менее значительных общинах, в местечках и селах еще не везде основаны и самые школы. Но и там, где они существуют, они неодинаково доступны для всех, но только для некоторых, а именно для более состоятельных. Ведь посещение школ связано с значительными расходами, а потому бедные и не имеют к ним доступа, если не говорить о какой-либо случайности, например, о чьей-либо благотворительности. А между тем весьма вероятно, что среди бедных нередко скрываются и – к великому ущербу для церкви и для государства – вследствие такой системы пропадают блестящие таланты».

Школа в понятии Коменского была в роли подмастерия, где людей обучали не только труду, но и философии, мудрости, нравственности. Давали знания, которые бы помогли выжить в те века, соединяя философию и труд, душу и физиологию. Обучали тому, что душа и тело должны быть единым целым.

Задание № 11.

Прочитайте педагогические суждения Яна Амоса Коменского из главы 12 «Великой дидактики». Почему автор считает, что человеку недостаточно просто пользоваться чужим умом, необходимо вырабатывать свое собственное мышление и понимание вещей. Согласны ли вы с таким мнением?

«Юношество должно получить образование не кажущееся, а истинное, не поверхностное, а основательное, чтобы разумное существо-человек приучался руководствоваться не чужим умом, а своим собственным, не только вычитывать из книг и понимать чужие мнения о вещах или даже заучивать и воспроизводить их в цитатах, но и возвращать и упражнять в себе способность проникать в корень вещей и вырабатывать истинное понимание их и употребление их».

Человек является существом разумным, ему необходимо развивать способность проникать в самый корень вещей и вырабатывать свое собственное мышление. Человеку, действительно, необходимо больше размышлять, ведь сейчас, когда есть Интернет, который содержит в себе ответы на многие вопросы, люди не ищут «сложных» путей и пользуются «дарами» современности. А если подумать, ведь все, что уже есть, было когда-то изложено в письменном виде другими людьми. При помощи чего? При помощи мышления.

Задание № 12.

Прочитайте педагогические высказывания Я.А. Коменского из книги «Великая дидактика» (гл. 16). Аргументируйте пользу обучения в раннем возрасте. Почему учебные занятия и время должны быть четко распределены, чтобы была эффективность обучения?

«Пока мальчик еще мал, учить его нельзя, так как корень познания лежит у него еще глубоко. Учить человека в старости слишком поздно, так как познавательная способность и память уже ослабевают.

...Получаются явные нелепости, когда учителя не распределяют занятий для себя и учеников таким образом, чтобы одно не только постепенно следовало за другим, но и так, чтобы каждая работа по необходимости заканчивалась в определенный срок, ибо, не установив задач и средств для их достижения и порядка использования этих средств, легко что-либо пропустить, извратить, запутать дело».

Лучше всего получать знания в самом раннем возрасте, использовать эту возможность и извлекать все самое нужное из этого возраста, пока сила разума и жизни находится на подъеме. В юном возрасте все запоминается и воспринимается легче, так как ребенок – это чистый лист бумаги, что ему будут давать и что он видит, то и будет в себя впитывать.

Важным является плановое распределение занятий, так как если сделать все вовремя, то и ученику, и учителю намного проще: ученику проще усваивать информацию, которая идет по плану, а учитель не со сбьется с распределения. Вся совокупность учебных знаний должна быть распределена на классы, так чтобы ученик узнавал постепенно все новое и новое.

Задание № 13.

Прочитайте педагогические советы Яна Амоса Коменского из главы 18 «Великой дидактики». Чем объяснить приведенные автором правила основательного обучения и учения?

«Какая причина того, что часто жалуются, что немногие выносят из школ основательное образование, большая же часть едва получает поверхностное обучение, тень образования?»

Причина здесь может быть двоякая: неуспех бывает – или потому, что школы обращают свое внимание на малозначительные бесполезные вещи и пренебрегают более основательными; или потому, что ученики, выучив что-нибудь, снова всё забывают, так как большая часть их научных занятий, только слегка затронула рассудок, но не укрепились в нем. Первая из названных причин столь обыкновенна, что весьма немного можно найти людей, которые не жаловались бы на нее. Если бы всё то, что мы когда-нибудь читали, слышали и восприняли в голову, неизгладимо сохранялось в памяти, какими учеными мы были бы! Мы, – которые не пропускали бы случая применять к делу различные знания наши. Но так как этого не бывает, то, очевидно, следует, что мы «черпаем воду решетом».

Неужели не существует никакого средства против этого зла?

Средства несомненно найдутся, если, опять взявши в соображение школу природы, станем исследовать ее пути в отношении произведения долгожизненных созданий.

А этого можно достигнуть, если:

Ученикам будут сообщаться только действительно полезные вещи;

Но зато все, без всякого пропуска;

Если всё будет утверждаться на прочном основании;

Если это основание будет заложено глубоко;

Если всё последующее будет опираться только на это основание;

Если повсюду, где может быть допущено разделение предмета для подробного изучения его, разделение это будет произведено до последней возможности расчленения;

Если всё последующее будет основываться на предыдущем;

Если всё, что имеет соотношение между собой, будет постоянно в связи;

Если всё будет правильно распределяться по отношению к рассудку, памяти и языку;

Если всё будет закрепляться постоянными упражнениями».

Задание № 14.

Прочитайте отрывок из главы 21 «Великая дидактика» Яна Амоса Коменского. Обоснуйте, почему тому, что следует выполнять, нужно учиться на деле? Чем объяснить, что всегда должны быть налицо определённый вид и образец того, что должно выполнить?

«Мастера не задерживают своих учеников на теоретических рассуждениях, а тотчас втягивают их в работу с тем, чтобы ковать они научились ковкой, ваять – ваянием, рисовать – рисованием, танцевать – танцами и т. д. Так же и в школах пусть учатся писать, упражняясь в письме, говорить – упражняясь в речи, петь – упражняясь в пении, умозаключениям – упражняясь в умозаключениях и т. д., чтобы школы были не чем иным, как мастерскими, в которых кипит работа. Именно таким образом все на собственном успешном опыте испытают справедливость известного изречения: на работе образоваешься».

Конечно, ученик должен подражать ему, внимательно вглядываясь в него и как бы следуя по чужим стопам. Ведь он не может ещё самостоятельно создать ничего, не зная, что и как должно делать; следовательно, нужно ему показывать. Было бы жестоким заставлять кого-либо делать то, что ты хочешь, хотя он не знает, чего ты хочешь; требовать, чтобы он проводил прямые линии, прямые углы, правильные круги, не дав наперёд в руки линейки, прямоугольника, циркуля и не указав, как ими пользоваться. Поэтому нужно серьёзно позаботиться о том, чтобы в школах для всего, что приходится делать, были истинные, точные, простые, легко понимаемые, лёгкие для подражания примеры и образцы всех вещей, или руководящие правила и примерные упражнения в работах. И тогда только не будет ничего неразумного требовать от того, кому показан свет, чтобы он видел, от того, кто уже твёрдо стоит на ногах, чтобы он ходил, от того, кто умеет обращаться с инструментами, чтобы он работал».

Чтобы добиться успеха в любом деле, нужно тренироваться, нарабатывать практику и оттачивать свои умения, только тогда мы сможем чего-либо добиться. Прежде чем что-либо выполнять по своему желанию, нужно для начала равняться на кого-то, кто выше тебя и мудрее в этом деле, а затем делать по своему желанию те или иные вещи.

Задание № 15.

Прочитайте труд Яна Амоса Коменского «Великая дидактика», главу 23. Почему ребёнок в подростковом возрасте стремится влиться в социальную группу и найти свое место в хорошем или плохом коллективе?

«И самым тщательным образом нужно оберегать детей от сообщества испорченных людей, чтобы они не заразились от них. Ведь вследствие испорченности нашей природы зло распространяется легче и держится упорнее. Поэтому всячески нужно предохранять

молодёжь от всех поводов к нравственной испорченности, как, например, дурных товарищей, развращённых речей, пустых и бессодержательных книг (ибо примеры пороков, воспринятые глазами или ушами, есть яд для души) и, наконец, безделья, чтобы дети от безделья не научились делать дурное или не оступили умственно. Лучше, чтобы они всегда были чем-нибудь заняты, серьёзным ли делом, или развлечением, только бы не предавались бы праздности.

Пусть постоянно сияют перед ними примеры порядочной жизни родителей, кормилиц, учителей, сотоварищей.

Ведь дети – это обезьяны: что бы они ни видели – хорошее или дурное, они стремятся этому подражать даже без всякого внешнего побуждения. Таким образом, они учатся раньше подражать, чем познавать. Я имею в виду при этом примеры как взятые из жизни, так и из истории; и прежде всего – взятые из жизни, потому, что они ближе и производят более сильное впечатление.

Итак, пусть прежде всего сами родители строго блюдут домашнюю дисциплину, а учителями пусть будут самые лучшие из людей, выдающиеся своей нравственностью, – вот наиболее действенное замечательное средство к тому, чтобы побудить учеников к самой честной жизни.

При совершении проступка всегда нужно тотчас же подавить зреющий порок при первом же его проявлении или лучше, если это возможно, вырвать его с корнем. Итак, дисциплина должна царить в школах не столько ради преподавания наук (которые при правильном методе преподавания являются для человеческого ума наслаждением и приманкой), сколько ради нравов».

Воспитание детей будет успешным только при условии тесного контакта педагогов и семьи, нужно быть с детьми строгими или добрыми, снисходительными или требовательными, суровыми или ласковыми.

Необходимо приучать детей к благочестию, затем – к добрым нравам или добродетелям, наконец – к более полезным наукам. Плутарх в свое время говорил: «Какими дети рождаются, это ни от кого не зависит, но, чтобы они путем правильного воспитания сделались хорошими – это в нашей власти». Воспитание – сложный трудоемкий процесс. Школа, воспитатели, проповедники могут лишь развить и некоторым образом направить воспитание детей в нужное русло. Основное умонастроение личности рождается в семье.

Задание № 16.

Прочитайте отрывок из главы 27 «Великой дидактики» Я.А. Коменского. В силу каких причин автор считает, что каждый обучающийся должен пройти путь от ученика до мастера? Согласны ли вы с мнением Коменского, что мастера должны быть образованными, нравственными и благородными? Почему именно эти три качества подчеркнул автор?

«Ремесленники назначают своим ученикам определенный срок обучения (двухлетний, трехлетний и т. д., даже до семилетнего, в зависимости от тонкости или сложности ремесла). Обучение обязательно должно быть закончено в пределах этого срока. Каждый

изучивший все то, что относится к его искусству, должен сделаться из ученика подмастерьем своего искусства. А затем через известное время – и мастером. То же самое должно иметь место и в школьной науке: для искусств, наук и языков следует тоже назначить свои сроки; здесь в пределах известного числа лет должен быть закончен весь круг образования, и из этих мастерских человечества должны выйти люди подлинно образованные, совершенно нравственные и истинно благородные».

В современном мире мы сначала учимся в школе, потом поступаем в учебные заведения более высокого уровня. Для того чтобы получить профессию, которая не только станет нашим «спутником» по жизни, но и принесет свой вклад в общественную жизнь. Получить профессию – значит стать профессионалом, мастером своего дела.

8. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЭПОХУ ПРОСВЕЩЕНИЯ

8.1. Школьное образование в Англии XVII – XVIII вв.

В обстановке завершавшейся эпохи первоначального накопления капитала сложившаяся к этому времени в Англии система школьного образования пришла в глубокое противоречие с новыми социокультурными условиями жизни: она тормозила дальнейшее развитие как науки, культуры, так и производства.

В результате общеевропейского движения Реформации все дело народного образования сосредоточилось в руках англиканской, протестантской церкви и различных ее организаций. Эта тенденция была закреплена королевскими актами 1603 и 1604 гг.: устройство и содержание школ было возможно только с разрешения епископа или другого лица, ответственного за религиозную жизнь в данном округе. Прimitивный уровень обучения в начальной школе, ее медленный рост и жалкое положение, равно как и схоластический характер образования, дававшегося грамматической школой, привели к тому, что в различных кругах английского общества стали появляться разные варианты проектов школьной реформы.

Характерен проект анонимного автора, опубликованный в 40-х гг. XVII в. В нем говорилось, что начальная школа должна стать массовой и учить в ней нужно не только грамоте, но также и арифметике и геометрии, поскольку они необходимы для овладения учащимися «механическими искусствами».

Многие общественные деятели настаивали на пересмотре содержания образования в школах и университетах на основе приоритетного изучения предметов реального цикла. К середине XVII в. группа английских ученых во главе с известным химиком и физиком Р. Бойлем (1627 – 1691) объединилась в так называемую «Незримую коллегия», позднее – «Королевское общество», тесно связанное с промышленниками и купцами лондонского Сити. Они принимали участие в открытии учебных заведений нового типа, которые должны были сообщать учащимся практически полезные знания и умения. Проекты создания реальных школ содержались, в частности, в выступлениях друга Я.А. Коменского, популяризатора его идей в Англии С. Гартлиба, в «Трактате об

образовании» знаменитого поэта Джона Мильтона, в книге экономиста-республиканца Уильяма Петти «Истинная реформа обучения», где изучение реальных наук предлагалось сочетать с изучением ремесел в школьных мастерских.

В 50-е гг. XVII в. английский парламент создал комиссию по делам образования, которая разработала проект реформы школьного дела, предусматривавший передачу его в ведение государства, организацию общедоступной начальной школы и предоставление по ее окончании всем желающим возможности продолжать обучение в различных профессиональных школах. Предлагалось также из программ всех типов школ исключить те предметы преподавания, которые бесполезны для практической жизни.

Среди передовой английской общественности того времени обсуждался и вопрос о путях ограничения использования труда детей. С этим, в частности, был связан проект *Джона Беллера* (1654 – 1725), английского экономиста, автора ряда социальных проектов, который в 1695 г. представил проект учреждения «трудового колледжа всех полезных ремесел и сельского хозяйства». Проект предусматривал организацию воспитательно-образовательного учреждения, совмещающего промышленное предприятие и школу трудового воспитания. Труд и трудовая атмосфера рассматривались в качестве главной воспитательной силы, воздействующей на чувства, разум и волю воспитанников.

Д. Беллерсу труд представлялся не только средством подготовки к определенной профессии. Помимо овладения мастерством, он ценил его за общеобразовательные возможности и видел в нем мощный стимул общего развития личности. Сочетая общее образование и труд, воспитанники, по его мнению, могли обучаться «всему полезному». Трудовой колледж рассматривался Д. Беллерсом как школа, предназначенная для бедных, где, однако, смогут учиться и дети богатых. Проект Д. Беллера оказался вскоре забытым и был вновь обнаружен лишь в 1817 г. и переиздан Р. Оуэном.

К концу XVII в. в духе новых веяний некоторые городские самоуправления в Англии стали открывать средние школы, в учебном плане которых хотя и сохранялось изучение классических языков, однако преимущественное место отводилось преподаванию реальных дисциплин и новых языков. В это же время стали появляться частные школы, так

называемые «академии», с аналогичной программой обучения, которые впоследствии слились со средними школами.

Ранее создававшиеся грамматические школы гораздо медленнее отзывались на требования времени. Сохранив классическую программу обучения, они на протяжении XVIII в. лишь постепенно вводили в учебный план естественные науки, математику и новые языки.

В общем, можно сказать, что в Англии рассматриваемого периода потребность в коренном обновлении народного образования уже достаточно осознавалась обществом. Тем не менее, парламентский проект 50-х гг. XVII в., обобщивший наиболее характерные требования общества к реформе школы: передача народного образования в ведение государства, общедоступность начальной школы, ее преемственная связь с профессиональными учебными заведениями, обновление всего содержания школьного образования и методов обучения, – в ходе общественных преобразований так и не был реализован.

Интенсивное социально-экономическое развитие страны порождало все более острую необходимость в хотя бы элементарно грамотных рабочих. Возникшие с конца XVII в. многочисленные библейские общества по распространению христианских знаний открывали приходские начальные школы, где наряду с религиозным воспитанием, обучением начаткам грамоты и счета детей знакомили и с некоторыми видами ремесла и сельского хозяйства. Однако эти элементарные учебные заведения на протяжении всего XVIII в. сохраняли все тот же статус «школ для бедных», основная забота учредителей которых ограничивалась дешевизной их содержания, но мало касалась уровня и качества обучения.

Во второй половине XVIII в. в Англии быстро увеличивалось число начальных школ при острой нехватке учителей. Такая ситуация привела к возникновению школ взаимного обучения, которые на протяжении XVIII в. стали в Англии массовым типом начальной школы. В первые десятилетия XIX в. они получили распространение и в ряде других стран – Франции, Швейцарии, Дании, России, Северной Америке и др., поскольку их распространение отвечало необходимости содействовать массовому начальному обучению и удешевляло расходы на школу.

Методика взаимного обучения в начальной школе была разработана независимо друг от друга двумя английскими педагогами – *Эндрю Беллом* (1753 – 1832) и *Джозефом Ланкастером* (1778 – 1838), в связи с чем

возникло понятие: «Белл-Ланкастерская система обучения». Обобщив опыт организации «дешевой» школы для бедных, они предложили такую организацию обучения, при которой один учитель мог бы обучать и контролировать одновременно большое число учеников – до ста и более. Для этого учитель использовал помощь более старших учащихся – мониторов (от лат. *monitor* – надзиратель). Мониторы, в свою очередь, вместе со своими помощниками из числа наиболее успевающих в данной группе учеников выполняли методические предписания учителя, отвечали за порядок и успешность обучения. При жесткой дисциплине и регламентации занятий эта система способствовала в то же время развитию у учащихся навыков совместной учебной работы. Однако вскоре стало ясно, что усваиваемые при такой организации обучения знания были крайне схематичными и совершенно недостаточными для последующего образования. Недаром попытка Д. Ланкастера распространить свою организацию обучения на среднюю школу закончилась полной неудачей.

Социокультурное развитие Англии рассматриваемой эпохи сопровождалось поисками адекватных ему изменений в деле обучения и воспитания. Одним из первых мыслителей, обобщившим эти поиски и разработавшим новую педагогическую концепцию, стал Джон Локк.

8.2. Педагогические идеи Джона Локка.

Эмпирико-сенсуалистическая концепция воспитания и образования Джона Локка

Джон Локк (1616 – 1704), английский философ, просветитель и государственный деятель, был одним из основоположников эмпирико-сенсуалистической теории познания. Его жизнь и деятельность совпали с эпохой Английской революции XVII в. В своих философских и социально-педагогических сочинениях он попытался теоретически осмыслить происходившие в стране коренные изменения в общественной жизни.

Более 30 лет жизни Д. Локка были связаны с Оксфордским университетом, где в разные годы он преподавал греческий язык, риторику, этику. С 1667 г., поселившись в Лондоне, Д. Локк стал домашним врачом и воспитателем в семье лидера партии вигов графа Шефтсбери, приобрел к политической деятельности. В педагогических взглядах Д. Локка нашли отражение его социально-политические и философские

воззрения, а также немалый педагогический опыт, накопленный им в качестве преподавателя и домашнего воспитателя. В эпоху становления новых общественных отношений и формирования новой философии учение средневековых неоплатоников о врожденных идеях, которыми обосновывалась правомерность сословных привилегий, стало предметом острейшей полемики. Это учение поддерживалось влиятельной и весьма активной группой философов и богословов университетов Оксфорда и Кембриджа. В связи с этим нелишне напомнить, что даже такие крупные философы, современники Д. Локка, как Р. Декарт и Г.В. Лейбниц, признавали наличие врожденных идей.

Однако уже предшественник Д. Локка – Ф. Бэкон и его последователь Т. Гоббс развивали сенсуалистический подход к познанию реальных явлений мира природы, хотя сам механизм приобретения, усвоения знаний индивидуумом оставался неосмысленным.

Необходимость теоретического обоснования возникновения знаний, идей из мира чувств была поставлена всем ходом развития науки и общественной мысли. Пути решения этой актуальной задачи рассматривались в фундаментальном труде Д. Локка «Опыт о человеческом разуме» (1689).

Критика Д. Локком учения о врожденных идеях и разработанная в связи с этим концепция опытного происхождения человеческого знания стали краеугольным камнем как его теории познания, так и системы педагогических идей.

Идеи не врожденны, в том числе идея Бога и нравственные правила, они не рождаются вместе с человеком. От рождения до приобретения личного опыта ум ребенка подобен чистому листу. Во внутренней структуре человеческого опыта Д. Локк выделял два источника знаний, идей: первый – материальные объекты ощущений и обусловленные ими идеи чувственно обоснованных качеств и представлений. Они составляют содержание так называемого «внешнего опыта»; второй источник знаний составляют идеи так называемого «внутреннего опыта». С «внутренним опытом», или «рефлексией», связан акт мышления. В итоге происходит процесс комбинирования, объединения одних и других.

Эмпирико-сенсуалистическая концепция познания послужила теоретической основой для выдвижения Д. Локком положения о том, что результаты сенсорного чувственного восприятия формируют опыт и

привычки и что поэтому от воспитания и обстоятельств жизни зависит все развитие человека.

Изначальное естественное равенство всех детей, ум которых от рождения – «незаполненный чистый лист», неизбежно нарушается в силу существующего неравенства индивидуальных способностей, различной степени прилежания и сопутствующих им внешних обстоятельств. Все это, по Д. Локку, приводит к тому, что люди добиваются разных успехов и приобретают имущество «разных размеров». Таким образом, имущественное и социальное неравенство людей становится как бы естественным явлением.

Следует заметить, что Д. Локк одним из первых педагогов-мыслителей поставил вопрос о пределах возможностей воспитания, которые ограничены как индивидуальным потенциалом, так и условиями жизни индивида. Во второй половине XVIII в. вопрос этот, впервые поднятый Д. Локком, стал предметом оживленной полемики, развернувшейся между французскими философами К.А. Гельвецием и Д. Дидро.

Концепция воспитания и образования детально изложена Д. Локком в его трактате «Мысли о воспитании» (1693), где содержится программа воспитания джентльмена, делового человека нового общества. Отдавая дань традициям светского воспитания – обучению танцам, фехтованию, верховой езде и т. д., Д. Локк последовательно настаивал на практической направленности обучения, так как это необходимо «для деловых занятий в реальном мире».

Он выступил как подлинный реформатор, выдвинув на первый план развернутую программу реального образования, включавшую изучение естественнонаучных дисциплин, наряду с которыми предлагалось изучение истории, права, этики, а также стенографии и бухгалтерии. Для совершенствования разума Д. Локк считал также необходимым определить круг самостоятельно изучаемой литературы. Рекомендуемый им круг чтения содержится в его «Мыслях о том, что читать и изучать джентльмену» (1703), которые являются библиографическим дополнением к «Мыслям о воспитании». Сюда он включил книги по истории, географии, логике, морали и философии, искусству управления, искусству правильного письма и речи и т. д. Самостоятельное чтение, по определению Д. Локка, составляет «последний шаг в совершенствовании разума».

Можно утверждать, что в понимании задач образования Д. Локк далек от узкого практицизма, утилитаризма. Его воспитанник должен был быть не только подготовлен к успешному ведению практических дел, но и осознавать свою гражданскую ответственность, быть приспособлен к «добродетельной жизни», проявлять интерес к изучению того, в чем он может быть полезен своей стране. Образование выступает, таким образом, и средством развития важнейших гражданских, нравственных качеств личности.

Локковская концепция нравственного воспитания была обусловлена отрицанием им врожденных идей и норм морали. «Естественный моральный закон», выдвинутый Д. Локком, был подчинен идее правового государства, которое должно обеспечивать реализацию стремления людей к личной безопасности и свободному пользованию своей собственностью.

Существенна также позиция Д. Локка, предполагавшая подчинение идеи Бога требованиям разума: только здравый смысл должен служить регулятором поведения человека. В самоограничении и самодисциплине Д. Локк видел необходимое условие разумного поведения и управления человека собой при различных обстоятельствах жизни. При этом нравственные нормы и правила поведения не должны оставаться чем-то внешним, они должны стать его глубоко внутренними личностными качествами. Поэтому задача развития в личности внутренней потребности к активному утверждению в себе нравственных принципов рассматривалась Д. Локком в качестве главной цели воспитания.

В общем, можно сказать, что цель и задачи воспитания человека Д. Локк трактовал в широком социальном и философском контексте взаимодействия личности и общества, выдвигая на первое место становление гражданина, формирование характера, нравственных качеств человека, способного реализовать высокие идеалы. Таким образом, во взаимодействии личности и общества приоритетное значение, по Д. Локку, принадлежало индивидуальному началу, которое, однако, должно быть связано с общественными интересами.

Д. Локк искал наиболее благоприятные условия и «самые легкие и краткие методы» реализации выдвинутых им целей и задач воспитания.

Новизна его подходов заключалась в том, что процесс становления и воспитания человека рассматривался им как единство физического и умственного развития.

Его трактат «Мысли о воспитании» открывается разделом о физическом развитии и воспитании ребенка, и лишь после этого рассматриваются содержание и методы умственного и нравственного воспитания. В заключительном разделе этого труда автор вновь возвращается к мысли о единстве, целостности всех сторон жизни человека. Д. Локк полагал, что физический труд – различные виды ремесленных и сельскохозяйственных работ – снимает усталость от учебных занятий, восстанавливает энергию, стимулирует познавательные силы, укрепляет здоровье, дает жизненную закалку.

К вопросу о социальном значении детского труда Д. Локк обратился в составленной им записке «Рабочие школы» (1696) к проекту закона о бедных. В этой Записке Д. Локк предлагал создавать в каждой общине воспитательные учреждения, предназначенные для детей бедноты от 3 до 14 лет, своего рода соединение дошкольных учреждений и элементарных школ. Обучаясь здесь началам ремесел, распространенных в данной местности, дети должны были приучаться к трудолюбию и благонравному поведению и заодно возмещать издержки своего содержания. Этот составленный Д. Локком документ не был принят, предложение об учреждении в каждой общине школы для неимущих было по тому времени слишком смелым: закон о начальном обучении всех детей появился в Англии лишь в последней трети XIX в.

Развивая во многом педагогические идеи Я.А. Коменского, Д. Локк рассматривал гуманное отношение к ребенку как принцип, определяющий выбор педагогических средств. Догматизм обучения и подавление личности воспитанника им решительно отвергались: ребенок – существо, обладающее самоценностью и потому требующее к себе уважения. Содержание и все средства воспитания и обучения должны соответствовать его возрастным и индивидуальным особенностям. Д. Локк подчеркивал, что едва ли можно найти двух детей, в воспитании которых можно было бы использовать совершенно одинаковые методы и приемы.

Как тонкий педагог и психолог, Д. Локк обращал внимание на то, что дети ненавидят праздное времяпрепровождение, что им присуще естественное стремление к свободной и разнообразной деятельности, в

условиях которой и раскрываются их природные характеры, наклонности и способности. Поэтому, лишь опираясь на естественные склонности детей, не подавляя их и не превращая занятия в бремя, педагог может руководить обучением. В связи с этим Д. Локк задумался над вопросом о стимулах и мотивации учебной деятельности. Отвергая царившие в современной ему школе догматизм и зубрежку, он предлагал использовать методы обучения, названные им мягкими, ориентированные на развитие интересов и положительных эмоций детей, их активности. Д. Локк рекомендовал пользоваться в процессе обучения, где возможно, игровыми приемами, применять наглядность, практически закреплять приобретенные знания и умения и т. д.

На первых этапах обучения ребенок должен получить ясные представления о реальных вещах и явлениях, что явится основой для последующего развития логического мышления. В трактате «Об управлении человеческим разумом» (1706), опубликованном уже после его смерти, Д. Локк предлагал специальные приемы и способы формирования суждений, развития мышления: каждый факт связывать с общим положением, учить видеть в совокупности все данные опыта (единство целого и части), не допускать доминирования какой-либо иной комбинации идей (аналогия, ассоциация), кроме той, которая вытекает из природы самих вещей, и т. д. И сегодня не утратили своего значения мысли Д. Локка о том, что умение рассуждать делает ум способным самостоятельно приобретать знания. Самообразование определялось им как важнейший способ усовершенствовать разум в полную меру его способностей. Задумываясь над вопросом о пределах возможностей воспитания, он полагал в то же время, что учет природной конституции ребенка и специфики индивидуальных способностей позволит воспитателю максимально расширить границы развивающего обучения.

Д. Локк расширил представления о педагогических средствах, рассмотрев не только методы обучения, но и методы нравственного воздействия. Телесные наказания им, по традиции, не исключались, но признавались наименее пригодной из всех мыслимых мерой, способной породить лишь «душевную пришибленность» ребенка. Он обращал внимание на зависимость поведения от мотивов, этих «могущественных стимулов души», и попытался выявить механизм, управляющий ими.

Формальное заучивание правил поведения бессмысленно. Применяя идею наглядности обучения и к практике нравственного воспитания, Д. Локк рекомендовал показывать детям на наглядных примерах, как им следует поступать и чего следует избегать. Практика, повторные действия, закрепление положительного опыта поведения и обусловленных этим рациональных привычек и черт характера рассматривались Д. Локком в качестве важнейших средств воспитания. Он считал также целесообразным использовать для закрепления положительного опыта поведения повторные нравственные действия. Искусство воспитания, по Д. Локку, состоит в использовании каждого благоприятного случая в создании специальных ситуаций, побуждающих ребенка к повторным действиям, укрепляющим положительную привычку.

Методику выработки у ребенка опыта нравственного поведения Д. Локк связывал с развитием его нравственного сознания, без чего возможность полноценного нравственного становления личности представлялась ему немыслимой. В качестве важного метода нравственного воздействия он рекомендовал убеждение, обращая внимание на то, что дети хорошо воспринимают доступные их уровню понимания доводы воспитателя, чувствительны к одобрению или порицанию, усваивают примеры поведения со стороны взрослых и т.д.

Философские, социально-политические и педагогические идеи Д. Локка составили целую эпоху в становлении педагогической науки. Его мысли были развиты и обогащены передовыми мыслителями Франции XVIII в., нашли продолжение в педагогической деятельности И.Г. Песталоцци и русских просветителей XVIII в., которые устами М.В. Ломоносова называли его в числе «премудрых человечества учителей». Трактат Д. Локка «Мысли о воспитании» был переведен в России в 1759 г. Н.Н. Поповским, учеником и последователем М.В. Ломоносова, одним из первых профессоров Московского университета. В предисловии к книге Д. Локка Н.Н. Поповский счел необходимым обратиться к читателю с весьма знаменательной рекомендацией: хотя Д. Локк рассуждает здесь только о воспитании детей из знатных семей, однако и незнатные могут пользоваться теми же правилами.

8.3. Педагогическая мысль во Франции XVIII в. Жан-Жак Руссо о воспитании и образовании

К середине XVIII в. произошел мощный подъем общественной мысли во Франции, известный в истории под названием французского Просвещения. Это движение сложилось под влиянием английского Просвещения, возникшего ранее, и в известной степени подготовило духовную почву для Французской революции XVIII в. Продолжая гуманистические традиции эпохи Возрождения, деятели Просвещения считали своей задачей обоснование необходимости перестройки общества согласно требованиям разума, реализации «естественных», прирожденных прав человека путем просвещения народа.

Система образования во Франции XVIII столетия не представляла возможности для реализации идей просветителей. Как и в других странах Европы, основной ее задачей было религиозно-нравственное воспитание, в традиционных школах царили схоластика и муштра, что никак не отвечало идеям просветителей, мечтавших воспитать людей, способных построить свою жизнь на разумных началах. Среди этой группы мыслителей следует особо выделить К.А. Гельвеция и Д. Дидро. Исходя из сенсуалистических подходов, *Клод Адриан Гельвеций* (1715 – 1771) строил свою психологию, учение о морали, развивал педагогические идеи, которые изложил в сочинениях «Об уме» и «О человеке, его умственных способностях и его воспитании».

Средством для создания всеобщего счастья К.А. Гельвеций считал изменение законов и улучшение воспитания. Различия в человеческих воззрениях, идеях, умственных способностях он связывал исключительно с влиянием внешней среды, не признавая врожденных способностей человека. Для того чтобы каждый индивид стал талантливym и добродетельным, необходимо усовершенствовать, прежде всего, науку и воспитание, полагал он. В процессе воспитания на первое место он ставил формирование интересов, «страстей», а не умственное развитие. Главным условием успешного воспитания К.А. Гельвеций считал совпадение интересов правителей и народа. Отсюда вытекала и его мысль об общественном воспитании.

Самой яркой фигурой среди философов-просветителей был, пожалуй, *Дени Дидро* (1713 – 1784), который являлся вдохновителем, организатором, редактором и одним из основных авторов знаменитой «Энциклопедии, или Толкового словаря наук, искусств и ремесел», главной задачей которого была пропаганда естественнонаучных знаний – сильнейшего оружия против традиционной идеологии.

Д. Дидро высоко оценивал роль воспитания в формировании человека. Он призывал в процессе воспитания учитывать анатомо-физиологические особенности ребенка, а также социальные условия, в которых происходит становление личности.

В своем труде «Систематическое опровержение книги Гельвеция» Д. Дидро критиковал К.А. Гельвеция за недооценку задатков, заложенных в человеке природой, а свои мысли о народном образовании он изложил в «Плане университета или школы публичного преподавания наук для Российского правительства», составленном по просьбе Екатерины II. Д. Дидро наметил новые принципы организации просвещения: всеобщность и бесплатность обучения, его бессословность, светскость. Он предлагал пересмотреть состав предметов, преподававшихся в школах, выдвигая на первый план науки естественного цикла, способные обеспечить связь с потребностями жизни и производства.

Считая, что школа должна давать широкие, разносторонние знания, Д. Дидро высказал свои соображения о содержании учебного плана школы с учетом взаимосвязи и взаимозависимости наук. Он призывал ученых к составлению научно обоснованных учебников, предлагал дифференцированно подходить к обучению, поощрять способных учеников.

Особое внимание Д. Дидро считал необходимым уделять подбору учителей, обладающих всеми необходимыми, по его мнению, качествами, к которым он относил, прежде всего, глубокое знание науки, честность, отзывчивость и любовь к детям. Признавая необходимость образования для всего народа, Д. Дидро выступал за отмену сословных ограничений в средней и высшей школе и предлагал создать новую систему государственных школ, которая обеспечивала бы бесплатное всеобщее начальное обучение.

Французские просветители стремились к осуществлению своих идей через развитие наук и искусств, и только Ж.-Ж. Руссо подошел к рассмотрению этих проблем с более широких позиций.

Жан-Жак Руссо (1712–1778) родился в Женеве в семье часовщика. В жизни переменял много разных профессии: был учеником нотариуса, а потом – гравера; служил лакеем и секретарем; домашним воспитателем и учителем музыки. Систематического школьного образования он не получил, но много занимался самообразованием. В 1741 г. он поселился в Париже, где познакомился со многими выдающимися людьми того времени. По своим воззрениям он был близок просветителям типа Д. Дидро. Мировоззрение его отличалось глубокими противоречиями. Развитие наук и искусства, полагал он, не способствует улучшению нравов людей, а ухудшает их. К этой проблеме он обращался во многих своих произведениях, таких как «О причине неравенства между людьми», «Общественный договор», «Способствовало ли возрождение наук и искусства очищению нравов», «Эмиль, или О воспитании» и др.

Наступило время, утверждал Ж.-Ж. Руссо, когда знание, в котором искал спасения человек, стало обманом: науки рождаются из потребности защититься, искусства – из честолюбивого желания выделиться, философия – из стремления господствовать. В отличие от других просветителей, он не ставил развитие гражданственности и нравственности в зависимость от прогресса наук и искусства, центром его внимания стал естественный, природный человек, который рождается совершенным, но которого уродуют общественные условия. Однако при этом Ж.-Ж. Руссо не отрицал роли воспитания.

Свою концепцию воспитания Ж.-Ж. Руссо изложил в произведении, в котором он сконцентрировал свои размышления о врожденной доброте человека. Это «Эмиль, или О воспитании» (1762) – трактат, который он считал лучшим наиболее важным из своих трудов и в котором его педагогические воззрения выражены через художественные образы. В предисловии к «Эмилю» Ж.-Ж. Руссо отмечал, что пишет эту книгу на основании своих собственных идей и считает, что именно этот труд дает ему право на признательность людей, так как человечество может быть спасено только посредством воспитания.

В своей педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо отвергал современную ему образовательно-воспитательную традицию. По его мнению, старая система воспитания, санкционируемая церковью, должна быть отброшена. Вместо этого он считал необходимым ввести демократиче-

скую систему, которая должна способствовать выявлению у ребенка дарований, заложенных природой. Воспитание будет содействовать развитию ребенка только в том случае, если приобретет естественный, природосообразный характер, если оно будет напрямую связано с естественным развитием индивида и побуждением его к самостоятельному приобретению личного опыта и знаний, на нем основанных.

Воспитание, считал Ж.-Ж. Руссо, дается человеку природой, людьми и окружающими его вещами; воспитание, получаемое от природы, – это внутреннее развитие способностей и органов человека; воспитание, получаемое от людей, – это обучение тому, как пользоваться этим развитием; воспитание со стороны вещей – это приобретение человеком собственного опыта относительно предметов, которые его окружают. Все эти три фактора должны, по мнению Ж.-Ж. Руссо, действовать согласованно.

О природе, как факторе воспитания, Ж.-Ж. Руссо рассуждал следующим образом: ребенок рождается чувственно восприимчивым и получает впечатления от окружающих его предметов через органы чувств. По мере роста он становится более восприимчивым, знания об окружающем расширяются, углубляются, изменяются под влиянием взрослых. Такой подход к воспитанию был для того времени принципиально новым, так как вся система школьного воспитания практически игнорировала как возрастные, так и индивидуальные особенности ребенка.

Воспитание человека начинается вместе с его рождением и продолжается всю жизнь, и главная задача воспитания – создать человека. Этим новое воспитание, по мнению Ж.-Ж. Руссо, должно отличаться от старого, которое ставило себе целью подготовку из ребенка доброго христианина и добропорядочного гражданина. Для Ж.-Ж. Руссо воспитание было искусством развития подлинной свободы человека, зависящей только от него самого. Отсюда вытекало отрицание им системы общественного воспитания, так как, по его мнению, нет отечества и нет граждан, а есть лишь угнетенные и угнетатели.

Однако природа означала для Ж.-Ж. Руссо не первобытное звериное существование человека, а его свободу и непосредственное развитие врожденных способностей и влечений. Обращаясь к родителям и воспитателям, он призывал их развивать в ребенке естественность, прививать чувство свободы и независимости, стремление к труду, уважать в нем

личность человека и все полезные и разумные ее склонности. Стремление к природе у Ж.-Ж. Руссо проявлялось в неприятии искусственности и в притягательности ко всему естественному, простому.

Ребенка Ж.-Ж. Руссо поставил в центр воспитательного процесса, но в то же время он выступал против чрезмерного потакания детям, уступок их требованиям, капризам. Отвергая любую форму воспитания, основанную на подчинении воли ребенка воле воспитателя, он в то же время утверждал, что ребенок не должен быть предоставлен самому себе, так как это ставит под угрозу его развитие.

Воспитатель должен сопровождать ребенка во всех его испытаниях и переживаниях, направлять его формирование, способствовать его естественному росту, создавать условия для его развития, но никогда не навязывать ему своей воли. Ребенку необходима определенная среда, в которой он сможет обрести самостоятельность и свободу, реализовать заложенные в нем от природы добрые начатки.

В обучении важно, полагал Ж.-Ж. Руссо не приспособливать знания к уровню ученика, а соотносить их с его интересами и опытом. Важно организовать передачу знания так, чтобы ребенок сам брал на себя эту задачу. Для этого нужен педагогический подход, который основывается на значении передаваемого знания с учетом интересов каждого воспитанника.

Ж.-Ж. Руссо постоянно акцентировал внимание на значении труда в воспитании. Труд внушает ребенку чувство долга, ответственности за то, что он делает. Кроме того, живя в обществе, человек обязан своим трудом оплачивать стоимость своего содержания. Труд – это неизбежная обязанность человека. Трудовое воспитание Ж.-Ж. Руссо связано с нравственным, умственным и физическим совершенствованием. Задача нравственного воспитания, по мнению Ж.-Ж. Руссо, состоит в том, чтобы предохранить ребенка от влияния испорченного общества, искусственной культуры и следить за развитием его собственных потребностей и интересов. Нравственное воспитание должно осуществляться после умственного, поэтому основная предпосылка нравственного воспитания – развитие разума. И лишь только потом – выработка моральных качеств, формирование понятий об общественных отношениях.

Ж.-Ж. Руссо в принципе не отвергал религию, но полагал, что ребенку необходима та религия, которая опиралась бы на первоначальный

смысл Евангелия, очищенного от неправильного толкования его отцами церкви. Религия, по мнению Ж.-Ж. Руссо, должна опираться на человеколюбие, на любовь к природе, на «влечения сердца», на сохранение достоинства человека.

Рассматривая собственно проблемы воспитания детей, Ж.-Ж. Руссо жизнь ребенка делил на четыре периода. В первый период – от рождения ребенка до 2 лет – он считал необходимым главное внимание уделять физическому воспитанию; во второй – от 2 до 12 лет – воспитанию чувств; в третий – от 12 до 15 лет – умственному воспитанию; в четвертый – от 15 до 18 лет – нравственному воспитанию.

Первоначальное воспитание должно быть, по выражению Ж.-Ж. Руссо, отрицательным, исключаяющим влияние на природу ребенка искусственной культуры. Этот период самый ответственный, так как, хотя ребенок и чувствует свои естественные потребности, но выразить их он не в состоянии. Поэтому именно мать более чем кто-либо ответственна за этот период в жизни своего ребенка, хотя и отец, которого никакие внешние обстоятельства не избавляют от необходимости воспитывать своих детей, должен строго выполнять обязанности, возложенные на него природой.

Главные педагогические средства в этот период – терпение и настойчивость, с которыми необходимо изучать причины, например, детского плача. Вместе с тем родители должны быть требовательными и не спешить удовлетворять все детские просьбы. Для телесного развития ребенка на этом этапе весьма важны закаливание и постоянные физические упражнения.

Жизнь ребенка с 2 до 12 лет должна быть периодом воспитания чувств, поскольку деятельность ума без опоры на данные чувственного опыта лишена всякого содержания. Ж.-Ж. Руссо был противником использования книг в этот период развития ребенка. Ребенок должен изучать мир сам, при помощи органов чувств, в противном случае ему приходится многое принимать на веру, т. е. пользоваться рассудком других.

Идею самостоятельного получения знаний ребенком Ж.-Ж. Руссо считал ведущей и на следующем этапе – умственного воспитания, которое, по его мнению, должно осуществляться без программ, расписаний и учебников. Ребенка следует ставить в такие условия, когда он постоянно задает вопросы, а воспитатель отвечает на них. К полезным наукам, с

которыми должен знакомиться ребенок, Ж.-Ж. Руссо относил географию, химию, физику, биологию, развивающие у ребенка интерес и любовь к природе. Современные ему гуманитарные предметы Ж.-Ж. Руссо считал ложными науками и предлагал изучать древних философов и писателей. Из современных книг он рекомендовал лишь роман Д. Дефо «Робинзон Крузо», который, по его мнению, демонстрирует, как общение с природой и труд совершенствуют человека нравственно.

Одним из важнейших средств развития умственных сил ребенка Ж.-Ж. Руссо считал труд. Однако при этом он был противником узкоремесленного обучения. Ребенок должен научиться пользоваться всеми наиболее необходимыми в быту инструментами, должен быть знаком с основами различных ремесел. Это, полагал Ж.-Ж. Руссо, поможет ему вести впоследствии честный и независимый образ жизни.

В процессе трудового обучения, по мысли Ж.-Ж. Руссо, ребенок должен посещать различные мастерские, наблюдать за работой ремесленников и выполнять, по мере возможности, поручаемую ему работу. Участие ребенка в трудовой деятельности взрослых не только дает ему возможность овладевать трудовыми навыками, но и позволяет лучше разобраться в отношениях между людьми. Трудовую деятельность необходимо сочетать с умственными упражнениями так, чтобы одно было отдыхом от другого. Именно их сочетание способствует как физическому, так и умственному развитию ребенка.

Ж.-Ж. Руссо полагал, что ребенка нужно учить жить по-человечески, и делать это следует тогда, когда подросток вступает в пору возмужалости, с 15 лет. Этот период Ж.-Ж. Руссо назвал периодом «бурь и страстей», когда происходят частые вспышки эмоций и душевное возбуждение. Именно в это время необходимо заботиться о нравственном воспитании уже не ребенка, а юноши.

Ж.-Ж. Руссо считал современное ему общество аморальным. Причину этого он усматривал в противоречиях между способностями и желаниями людей, в стремлении построить свое благополучие за счет другого, в отсутствии равновесия между силами и волей. Он полагал, что в таком обществе сохранить в простоте и невинности молодого человека очень сложно, так же как сложно уберечь его от испорченности, бесчеловечности и жестокости. В мир нравственных отношений юношу сле-

дует вводить очень осторожно, шаг за шагом, поскольку у кого нет никаких нравственных норм, он и в жизнь входит с одной врожденной страстью – любовью к самому себе.

Ж.-Ж. Руссо ставил перед нравственным воспитанием три главные задачи: выработку добрых чувств, добрых суждений и доброй воли. Прежде всего, у ребенка и юноши необходимо развивать положительные эмоции, направленные на гуманное отношение к людям, доброту, сострадание. Все это достигается не нравоучениями, а непосредственным общением с хорошими людьми и хорошими примерами. Ж.-Ж. Руссо советовал удалять юношу от больших городов, где нравственность людей далека от идеала.

Особое внимание в нравственном воспитании Ж.-Ж. Руссо отводил изучению истории, которая как бы позволяет видеть сцену человеческой жизни, не участвуя в ней. История дает возможность отобрать для воспитания наиболее важный материал, касающийся взаимоотношений людей, который готовит воспитанника к борьбе с трудностями в самостоятельной жизни.

С религией Ж.-Ж. Руссо предлагал знакомить молодых людей в возрасте не моложе 18 лет, так как, по его мнению, по-настоящему до понимания Бога человек доходит лишь в зрелые годы, когда уже в состоянии понять, что именно он ищет в религии, и сам может выбрать себе ту религию, к которой влечет его разум. Ребенок в принципе не может иметь представления о Боге, а лишь повторяет то, что внушают ему взрослые. Ж.-Ж. Руссо признавал Бога, который дал людям сознание блага и понимание того, что счастье в справедливости, Бога без мистики и подавления воли человека. К такой религии и такому пониманию неперсонифицированного Бога должен прийти человек.

Подобно тому, что есть возраст, наиболее благоприятный для обучения, есть возраст, наиболее благоприятный для выполнения общественных обязанностей, – это возраст после 20 лет. Но следует заметить, что гражданские обязанности Ж.-Ж. Руссо возлагал только на мужчину.

Жизненное назначение женщины он ограничивал ролью жены и матери, считая, что ей нет необходимости углубляться в науки. Женщина должна уметь шить, вязать, готовить, петь и танцевать. Ум ее должен развиваться не в чтении, а в общении с родителями, в процессе наблюдения за теми людьми, с которыми она общается.

В девушке следует воспитывать покорность и повиновение мужу, развивать ее физические возможности, чтобы она могла рожать здоровых детей. В отличие от юноши религии девушку следует обучать с детских лет, так как девочкой, считал Ж.-Ж. Руссо, она должна исповедовать религию матери, выйдя замуж – религию мужа. Ограничивая женщину в участии в общественной жизни, он при этом считал необходимым воспитывать уважение к ней со стороны мужа и общества.

Такое отношение Ж.-Ж. Руссо к воспитанию женщины, во-первых, отражало традиции того времени и, во-вторых, соответствовало его мысли о том, что участие женщины в общественной жизни противоречит ее естественному назначению – быть женой и матерью.

Свой идеал свободной и цельной личности Ж.-Ж. Руссо противопоставил рассудочной культуре современного ему XVIII в. Реализацию этого идеала он и видел в естественном воспитании. Эта его концепция была подлинным переворотом в педагогических воззрениях того времени, не оставив в стороне и социально-политические вопросы, за что его трактат «Эмиль, или О воспитании» был признан вредным для общества. Книга напугала реакционно настроенных деятелей всей Европы, и сразу после ее выхода в свет французское правительство издало указ об аресте Ж.-Ж. Руссо, что вынудило его бежать в Швейцарию. Но и в Женеве вышел декрет об аресте автора «Эмиля», а саму книгу сожгли.

Нужно заметить, что ни одно другое произведение, посвященное вопросам воспитания детей, ни до, ни после «Эмиля» не оказало столь сильного влияния на развитие педагогической мысли. Последователей Ж.-Ж. Руссо привлекала его вера в могущество детской природы, следование воспитанию за спонтанным развитием ребенка, предоставление ему широкой свободы.

Положение Ж.-Ж. Руссо о том, что свобода – одно из естественных прав человека, а роль педагога заключается в развитии активности, инициативы ребенка, в косвенном и тактичном руководстве без принуждения, – взяли за основу представители концепции свободного воспитания, получившей широкое распространение в конце XIX – начале XX в.

Сторонники этого направления ставили в центр образовательного процесса ребенка его интересы, способности, возможности, стремление к творчеству, а главную задачу педагога видели в помощи естественному

развитию ребенка. Их деятельность была направлена против муштры и угнетения детей, против формализма и зубрежки в обучении.

Многие идеи свободного воспитания явственно проявились в теоретических воззрениях и практической деятельности ряда педагогов уже на рубеже XVIII и XIX вв. Так, И.Г. Песталоцци (1746 – 1827) считал необходимым строить отношения между воспитателем и ребенком на гуманной основе и требовал уважения к свободе и независимости личности ребенка; Ф. Фребель (1782 – 1852) считал целью воспитания развитие природных особенностей ребенка, его самораскрытие; Э. Кей (1849 – 1926) ратовала за создание условий для самовыражения и свободного развития индивидуума. Эти и другие прогрессивные педагоги XIX – начала XX в. в значительной степени опирались на идеи Ж.-Ж. Руссо.

Практическое занятие № 14 по теме «Образование и педагогическая мысль в эпоху Просвещения»

Задание № 1.

Прочитайте главу 1 из книги К.А. Гельвеция «О человеке, его умственных возможностях и его воспитании». Обоснуйте, почему необходимо устранить из памяти ложные идеи для замены правильными и великими?

«Ум и таланты у людей всегда суть продукты их стремлений и их особого положения. Наука о воспитании сводится, может быть, к тому, чтобы поставить людей в положение, которое заставило бы их приобрести желательные таланты и добродетели.

Среди светских людей мало крупных талантов. Это – следствие их воспитания, на которое в детстве обращают слишком мало внимания. В их памяти запечатлевают лишь ложные и ребяческие идеи. Их надо было бы устранить из памяти, чтобы заменить их впоследствии правильными и великими идеями. Но это – дело долгого времени, и приходится состариться, не успевши стать человеком».

Приобретение желательных талантов очень важный процесс, который отражает суть воспитания. Для устранения т. н. «ребяческих идей» необходимо усваивать более истинные знания и факты, при этом заменив их более правильными.

Задание № 2.

Прочитайте главу 4 из книги К.А. Гельвеция «О человеке, его умственных способностях и его воспитании». Аргументируйте эффективность совмещения физического и духовного воспитания.

«Задача этого рода воспитания заключается в том, чтобы сделать человека более сильным, более крепким, более здоровым, следовательно, более счастливым, более часто

приносящим пользу своему отечеству, т. е. более пригодным к различным функциям, к выполнению которых может призвать его национальный интерес».

По мнению Гельвеция, физическое воспитание оказывает влияние, если отменить в школах выходные дни, во время которых ребенок отправляется к своим родителям скучать и отвлекаться от своих занятий. Если удлинить время ежедневных рекреаций, то ребенок сможет каждый день посвящать семь или восемь часов серьезным занятиям и четыре или пять часов – более или менее сильным физическим упражнениям. Он сможет одновременно укреплять и свое тело и свой дух.

Задание № 3.

Прочитайте главу 7 из книги К.А. Гельвеция «О человеке, его умственных способностях и его воспитании». Обоснуйте, почему моральное воспитание человека можно довести до высочайшей степени совершенства?

«Людей не воспитывают для того, чтобы они были справедливыми; потому что современная мораль, как я только что сказал, представляет лишь сплетение грубых побуждений и противоречий; потому что справедливым можно быть, лишь будучи просвещенным, а в ребенке заглушают даже самые ясные понятия о естественном законе».

Из этого следует, что с того момента, когда люди начинают отличать удовольствие от страдания, когда они испытывают зло и причиняют зло, у них уже складывается какое-то понятие о справедливости. Все могут иметь одинаковые представления о ней. Поэтому молодежи можно преподавать ясные и здравые идеи морали, и можно довести эту часть воспитания до высочайшей степени совершенства.

Задание № 4.

Прочитайте отрывок из главы К.А. Гельвеция «Об уме». Каким образом ум человека поднимается до познания отношений между предметами и людьми? Как проявляется обширность ума, зависящего от широты познания в определенной области?

«Если бы природа создала на конце нашей руки не кисть с гибкими пальцами, а лошадиное копыто, тогда, без сомнения, люди не знали бы ни ремесел, ни жилищ, не умели бы защищаться от животных и, озабоченные исключительно добыванием пищи и стремлением избежать диких зверей, все еще бродили бы в лесах пугливыми стадами.

Рассмотрим природу. Она нам являет предметы; эти предметы находятся в определенных отношениях с нами и между собой; знание этих отношений и составляет то, что называется умом; наш ум более или менее обширен в зависимости от большей или меньшей широты наших познаний в этой области.

Ум человеческий поднимается до познания этих отношений; но здесь положен предел, которого он никогда не переступает. Поэтому все слова, которые составляют всевозможные языки и которые можно рассматривать как собрание знаков всех человеческих мыслей, либо воспроизводят образы (как дуб, океан, солнце), либо обозначают идеи, то есть различные отношения предметов между собой».

Человеческий ум способствует самореализации. Речь человека, слова, мысли воспроизводят образы или обозначают какие-либо идеи. Природа дает нам предметы, с которыми мы находимся в определенных отношениях, при помощи знаний об этих отношениях у нас формируется ум.

Задание № 5.

Прочитайте отрывок из произведения «Мысли о воспитании» Д. Локка. Проанализируйте его педагогические идеи и советы о здоровье.

«Первое, о чём следует заботиться, – это чтобы дети ни зимою, ни летом не одевались и не закутывались слишком тепло. Когда мы появляемся на свет, наше лицо не менее чувствительно, чем любая другая часть тела. Только привычка закаляет тело и делает его более выносливым к холоду.

Я советовал бы также обмывать ему ежедневно ноги холодной водой, а обувь делать настолько тонкой, чтобы она промокала и пропускала воду, когда ему случится ступить в неё. Боюсь, что против меня ополчатся матери и служанки. Первые найдут, что это слишком грязно, а вторые, вероятно, решат, что им придётся слишком много трудиться над чистой его чулок. Но ведь поистине здоровье дороже (во много раз дороже) всех этих соображений.

Также очень полезно для всякого, и особенно для детей, проводить много времени на открытом воздухе и как можно меньше бывать возле огня, даже зимою. Этим путём мальчик также будет приучаться к жаре и холоду, к солнцу и дождю».

Здоровый дух в здоровом теле – полное описание счастливого состояния в этом мире. Кто обладает и тем, и другим, тому остается желать немногого; а кто лишен хотя бы одного, того лишь в малой степени может компенсировать что бы то ни было иное.

Задание № 6.

Прочитайте отрывок из педагогического сочинения Ж.-Ж. Руссо «Эмил, или О воспитании». От чего зависит правильное воспитание детей? Как воспитать их не изнеженными и, в то же время, не несчастными?

«Если вы не обращаете внимания на страдания детей, вы подвергаете опасности их здоровье и жизнь, делаете их несчастными в настоящем; если же вы с излишней заботливостью охраняете их от малейшего страдания, то вы готовите им большие бедствия, делаете их изнеженными, чувствительными».

Нужно быть очень аккуратными в воспитании ребенка, найти «золотую середину» между тем, чтобы не обращать внимания на страдания, и излишней заботой, иначе ребенок вырастет либо недолюбленным, либо избалованным.

Задание № 7.

Прочитайте отрывок из романа Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». Укажите особенности формирования физического, морального и умственного воспитания ребенка на разных этапах его развития, изложенные автором в романе. Согласны ли вы с изложенным Руссо идеалом в воспитании подрастающего поколения?

«Ребенка нельзя к чему-либо принуждать, бить, ругать и заставлять читать книги, он сам сможет освоить то, что ему необходимо. Нужно дать ребенку выбор, он сам проявит желание обучаться тому, что ему действительно нравится.

Растениям дают определенный вид посредством обработки, а людям — посредством воспитания.

Все дело в том, чтобы быть тем, чем создала нас природа; а мы всегда чересчур стремимся быть тем, чем желают нас видеть люди».

Руссо рассказывает о принципах воспитания, на примере Эмиля, о котором он заботится. Каждая часть романа посвящена определенному периоду взросления ребенка. Руссо преследует цель не сделать из ребенка юриста, инженера или врача — главное, нужно научить его жить, чтобы ребенок, прежде всего, вырос человеком. Дать ребенку больше свободы — это является еще одной методикой воспитания.

9. НЕМЕЦКАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

9.1. Школа и педагогическая мысль в странах Западной Европы в XIX в. (до 90-х гг.)

Конец XVIII – XIX в. были весьма значимыми как для развития школьного дела во всех странах Западной Европы, так и для становления педагогической науки в собственном смысле этого понятия. Этому способствовали серьезные изменения в жизни общества, связанные с бурным развитием промышленности, потребовавшей от всех участников производства нового уровня и содержания образованности.

Одновременно на протяжении всего XIX в. велась борьба между церковью и государством за руководство школьным делом, особенно когда речь шла о начальных школах, и лишь к концу столетия, да и то не везде и далеко не в полной мере, преимущество оказывалось на стороне государства.

Общим итогом развития общеобразовательной школы явилось принятие практически во всех экономически развитых странах Европы законов об обязательном начальном образовании, известное расширение содержания. Существенные изменения произошли и в области среднего образования – увеличилась сеть средних учебных заведений; наряду с классическими школами, называвшимися в разных странах по-разному, возникают так называемые реальные средние школы, ориентированные на практические потребности времени с особым вниманием к преподаванию новых языков, естественнонаучных предметов, географии, новой истории и т. п.

Начальное образование в странах Западной Европы на протяжении XIX столетия вплоть до 90-х гг. претерпело очень мало серьезных изменений. Как правило, оно находилось под сильным влиянием церкви – католической или протестантской разных направлений. Содержание обучения в элементарных школах ограничивалось чтением, письмом, элементами арифметики, центральное же место по-прежнему занимало обучение религии в том или ином ее варианте. Принимавшиеся же в разных странах законы о школе в самом содержании начального образования принципиально ничего не меняли. Они касались преимущественно вопросов материального обеспечения школ, их подчиненности и лишь в

отдельных случаях содержали попытки введения в государственном порядке более или менее обязательного обучения детей в начальной школе.

Несмотря на то, что на протяжении большей части XIX в. с точки зрения политико-экономического уровня развития Германия занимала среди европейских государств далеко не ведущее место, чему мешала ее раздробленность на множество мелких княжеств-государств и сохранение в них феодального уклада жизни, именно здесь в течение XIX столетия наблюдались наиболее серьезные попытки введения изменений в школьное дело, послужившие как бы образцом для других стран, в том числе и России.

Причину этого в значительной степени можно объяснить стремлением к объединению немцев в единую нацию, что нашло наиболее яркое выражение в знаменитых «Речах к немецкой нации» известного немецкого философа *Иоганна Готлиба Фихте* (1762 – 1814), в которых он изложил свой план организации единого для всех немцев национального воспитания, способного консолидировать население всех немецких княжеств.

Вопросам воспитания и образования уделяли большое внимание и многие другие выдающиеся немецкие мыслители, такие как, например, *Иммануил Кант* (1724 – 1804), *Вильгельм Гумбольдт* (1767 – 1835), *Георг Вильгельм Фридрих Гегель* (1770 – 1831), *Иоганн Фридрих Герbart* (1776 – 1841), *Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег* (1790 – 1866), *Иоганн Бернгард Базедов* (1724 – 1790) и др. Они по праву могут считаться предшественниками современной педагогики, превратившими ее в самостоятельную науку и способствовавшими перестройке школьного дела. Подробнее их вклад в становление педагогической науки будет рассмотрен ниже.

Говоря о развитии в XIX в. школ различного типа, следует отметить, что наибольшие изменения произошли в области среднего образования. Правда, при этом в разных странах средние учебные заведения сохранили свои традиционные названия – грамматические школы в Англии, колледжи и лицеи во Франции, гимназии в германских государствах. Содержание обучения в них в течение XIX в. хотя и сохранило «классический» характер – доминирующая роль латинского языка с акцентом на изучение грамматики и риторики на основе чтения религиозных текстов

и сочинений римских авторов, – в него вносились уже существенные изменения за счет включения в учебный план предметов реального цикла – математики, физики, географии, новых языков, истории и др.

Необходимо отметить и существенные изменения в самой трактовке роли в образовании классических языков – латинского и греческого. Эти изменения происходили в значительной степени под влиянием воззрений мыслителей-неогуманистов, одним из наиболее выдающихся среди них следует назвать уже упоминавшегося ранее В. Гумбольдта.

В гимназиях неогуманистического толка произошла, прежде всего переоценка роли самой античности в условиях Нового времени: на первое место выдвигались древнегреческий язык, древнегреческая литература и философия, тогда как в традиционной классической гимназии, наследнице средневековой латинской школы, все образование базировалось на изучении латинского языка с упором на грамматику и чтение римских авторов как образцов красноречия и риторики.

Существенно изменился взгляд на роль изучения языков и культуры античного мира: если в старой гимназии во главу угла ставилось формирование у школьников формально-логического мышления, то неогуманисты выдвигали на первый план развитие у гимназистов самостоятельности в рассуждениях и умения делать выводы из них.

В этом отношении достаточно показательна точка зрения В. Гумбольдта, который перед изучением греческой античности ставил решение двух задач: ознакомление с афинской демократией путем чтения сочинений древнегреческих мыслителей должно было стать, с одной стороны, средством распространения в современном ему обществе идеи гражданского равенства, а с другой – раскрывало бы воспитательный идеал древних афинян – формирование гармонически развитого человека в физическом, умственном и нравственном отношении.

Однако неогуманистические подходы к гимназическому образованию пробивали себе путь с большим трудом, традиции старой латинской школы сохранялись фактически повсеместно, а поэтому на практике в гимназиях латинский язык по-прежнему занимал доминирующее положение, древнегреческий же отодвигался на второй план. В значительной степени ведущая роль латинского языка в содержании среднего образования, дававшего право продолжать обучение в университете, сохранялась еще и потому, что он оставался языком науки, по меньшей мере, до середины XIX столетия.

Пожалуй, наиболее важные изменения в деятельности средних школ в большинстве стран Западной Европы были вызваны распространением идей реального, практически ориентированного образования.

При этом необходимо отметить, что подобные идеи развивались еще ранее, а попытки их реализации можно отнести уже к последней трети XVIII в. Пожалуй, начало поисков путей теоретического обоснования и реализации идей реального образования достаточно выражено в высказываниях и деятельности педагогов, которых обычно принято называть филантро-пистами, т.е. людьми, любящими человека. Эта группа педагогов, которых в истории немецкой педагогики нередко называют «новыми воспитателями», по словам известного философа И. Канта, пыталась произвести назревший к тому времени переворот в педагогике. Все они были представителями немецкого Просвещения, находившимися под сильным влиянием идей англичанина Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо и других французских просветителей. Однако если те ограничивались достаточно общими рассуждениями о необходимости изменения воспитания, то немецкие педагоги-филантрописты свои убеждения пытались теоретически обосновать и предприняли ряд попыток реализовать их в практической деятельности открывавшихся ими воспитательно-образовательных учреждений.

Главой всего филантропического направления в педагогике можно считать *Иоганна Бернгарда Базедова* (1724 – 1790), заслугой которого следует признать как создание ряда пособий для учителей и учащихся, в основу которых были положены принципы филантропической педагогики, так и открытие в 1774 г. в г. Дессау нового по педагогическим замыслам воспитательного учреждения интернатного типа – филантропина, откуда возник и другой вариант названия этого педагогического течения – филантропинизм.

Не вдаваясь в детали, можно констатировать, что филантрописты высказали новый взгляд на главную задачу школы – воспитывать полезных и высоконравственных членов общества, подготовленных к практической деятельности в различных сферах жизни, обладающих необходимыми для этого научными знаниями и умениями. В связи с этим обучение в школах должно было осуществляться с помощью методов, основанных на принципах наглядности и активности с широким использованием ручного труда учащихся.

В XIX в. эти идеи нашли отражение в поисках путей усовершенствования содержания и методов обучения в гимназиях, а особенно в практике создания принципиально нового типа учебных заведений – так называемых реальных школ, которые в силу традиций с трудом и лишь к концу столетия начали приобретать статус собственно средних учебных заведений, предоставлявших право их выпускникам поступать хотя бы в некоторые высшие учебные заведения.

Начало изменений в характере деятельности обычных для того времени гимназий было связано с критикой их многими педагогами и учеными первой половины XIX в., которые выступали против односторонне филологической направленности гимназического образования и предлагали расширить его за счет увеличения удельного веса в учебных планах предметов физико-математического цикла, естествознания, географии, истории.

Идеи реального образования, получившие довольно широкое распространение в германских государствах, с середины XIX в. начали активно восприниматься во многих европейских странах, что привело к существенным изменениям в практике школьного дела: стали открываться реальные прогимназии, реальные отделения в гимназиях и других учреждениях подобного типа (принцип бифуркации), начали появляться собственно реальные школы с различным уровнем подготовки. В результате совершенствования содержания и методов обучения в реальных школах, как бы они ни назывались, начало происходить в глазах общества сближение традиционного, классического и реального образования.

Таковы были в общих чертах основные итоги становления школы в Западной Европе к концу XIX в., который явился совершенно новым этапом в развитии не столько в практике, сколько в теории воспитания и образования, о чем речь будет вестись в последующем. Именно в конце XVIII – первых десятилетиях XIX в. шло интенсивное развитие педагогической мысли, что создавало предпосылки для формирования педагогики как науки, опирающейся как на выводы из школьного опыта, так и на философию и психологию, последняя же переживала стадию своего оформления в качестве самостоятельной науки.

9.2. И.Г. Песталоцци – основоположник идеи развивающего обучения. Педагогическая теория И.Г. Песталоцци

Одним из первых педагогов конца XVIII – начала XIX в, оказавшим своими идеями и опытом практической деятельности огромное влияние на все последующее развитие мировой педагогической мысли, был швейцарец И.Г. Песталоцци, родоначальник влиятельного направления в педагогике, известного под названием песталоццианства.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746 – 1827) родился в Цюрихе в семье врача и рано остался без отца. Образование он получил обычное для того времени: сначала окончил начальную школу на немецком языке, потом – традиционную латинскую школу и школу повышенного типа, готовившую к получению высшего образования, – гуманитарную коллегию, нечто вроде старших классов гимназии, после чего учился в высшей школе – Коллегиум Каролинум, где готовились протестантские теологи и проповедники, уйдя с последнего теологического курса. Главной причиной этого, по-видимому, было увлечение И.Г. Песталоцци просветительскими и революционными идеями, пришедшими из Франции, прежде всего, идеями Ж.-Ж. Руссо, озабоченностью судьбами простого народа, жившего в нищете и невежестве. В поисках практических путей вывода простых людей из жалкого состояния И.Г. Песталоцци был близок к идеям и опыту пиетистов и филантропистов, главное средство он видел в изменении характера воспитания детей, которое должно обеспечивать им единство нравственного, умственного и физического развития, а также подготовку к производительному труду через активное участие в нем.

Существенным отличием И.Г. Песталоцци от большинства его предшественников было то, что свои педагогические идеи он выводил из практики и старался проверять их действенность в деятельности открытых им самим воспитательно-образовательных учреждений. Первым из них была школа для детей бедняков, которую он открыл в своем маленьком имении Нейгоф (1774 – 1780), затем в течение одного года он возглавлял приют для детей-сирот в городке Станце (1798 – 1799), наконец, он руководил воспитательными учреждениями в Бургдофе (1800 – 1804) и Ивердоне (1805 – 1825). Последние два были школами-интернатами, где одновременно готовились и учителя народных школ. В Иверцонском «институте» учились дети из самых разных стран Европы – так велика

была уже к этому времени известность И.Г. Песталоцци, прежде всего, благодаря его литературным произведениям педагогического характера.

Свой идеал народной школы И.Г. Песталоцци попытался реализовать еще в «Учреждении для бедных» в Нейгофе, где его воспитанники «естественным путем» готовились к своему будущему социальному положению. Наряду с обучением чтению, письму, арифметике и пению они получали трудовую подготовку: занимались сельским хозяйством, работали в прядильной и ткацкой мастерских под руководством опытных ремесленников. Для экономии времени дети, работая в мастерской, одновременно следили за буквами, которые писались на доске, слушали рассказ учителя, заучивали что-либо наизусть, упражнялись в устном счете и т. д. Трудовая деятельность использовалась и для развития их способности к самостоятельным суждениям, упражнения внимания, умения сосредоточиться, а также для выработки таких личностных качеств, как трудолюбие, скромность, уважение к человеческому достоинству и т. д.

Наблюдая за трудом детей в своем воспитательном учреждении, И.Г. Песталоцци пришел к выводу, что сам по себе выполняемый труд педагогически нейтрален, первостепенное же значение имеет воспитательное воздействие личности педагога.

По своим педагогическим результатам нейгофский опыт был положительным, но в ходе педагогических поисков в Нейгофе И.Г. Песталоцци понял, что его расчет на возможную самоокупаемость труда воспитанников не может оправдаться, так как требования экономической отдачи были несовместимы с гуманными педагогическими задачами.

Исчерпав на содержание приюта все личные средства и не получая ожидаемой благотворительной помощи, И.Г. Песталоцци вынужден был его закрыть, но при этом он сделал оптимистический вывод: предпринятые им педагогические опыты по воспитанию детей крестьян могут помочь решению общих задач воспитания, поскольку развитие всех сторон личности ребенка составляет общую цель воспитания независимо от словной принадлежности учеников.

Свой педагогический эксперимент И.Г. Песталоцци продолжил в декабре 1798 г. в Станце, где по поручению правительства Швейцарской республики принял руководство детским приютом, в котором было размещено около 80 осиротевших и безнадзорных детей в возрасте от 5 до

10 лет. Приют просуществовал всего лишь полгода – с декабря 1798 по июнь 1799 г. – и был закрыт в связи с военными действиями.

Педагогические наблюдения и выводы из своей практической работы в Нейгофе и Станце И.Г. Песталоцци изложил в таких широко известных сочинениях, как «Письма г-на Песталоцци к г-ну Н. Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи» (1777), «Лингард и Гертруда» (1781 – 1787), «Письмо другу о пребывании в Станце» (1799) и некоторых других. В результате обдумывания своей работы он пришел к мысли о том, что стремление детей к деятельности и развитие их природных сил требуют максимального упрощения приемов и методов обучения в начальной школе. Так у него зародилась идея об элементарном (поэлементном) первоначальном обучении как инструменте развития личности воспитанника.

В последующие годы жизни, руководя «институтами» в Бургдорфе и Ивердоне, И.Г. Песталоцци идею об элементарном первоначальном обучении превратил в определенную концепцию, которая стала известной под названием «метод Песталоцци», под которым понималась система обучения детей, ориентированного на их всестороннее развитие, формирование «ума, сердца и руки». Сущность своего метода И.Г. Песталоцци изложил в ряде сочинений: «Метод. Памятная записка Песталоцци» (1800), «Как Гертруда учит своих детей» (1801), «Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода» (1802), «Что дает метод уму и сердцу» (1806), «Памятная записка о семинарии в Кантоне Во» (1806) и др.

Педагогические учреждения в Бургдорфе и особенно в Ивердоне приобрели международную известность. Ряд выдающихся деятелей, а также учителей многих европейских стран приезжали изучать работу учебно-воспитательных заведений И.Г. Песталоцци и его «метод». В их числе можно упомянуть английского социалиста-утописта *Р. Оуэна*, немецкого философа *И.Г. Фихте*, известного немецкого философа и теоретика педагогики *И.Ф. Гербарта*, русских педагогов *Ф.И. Буслаева*, *А.Г. Ободовского*, *М.М. Тимаева* и др. И хотя некоторые из них, как, например, И.Ф. Гербарт, критиковали отдельные стороны «метода», однако все были солидарны с устремлением И.Г. Песталоцци гуманизировать воспитание и содействовать развитию ребенка.

В России основной вклад в популяризацию и, главное, в осмысление идей И.Г. Песталоцци внес *К.Д. Ушинский*, который полагал, что «метод Песталоцци» является открытием, дающим право его автору считаться первым народным учителем. Имея в виду неудачу некоторых начинаний И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский считал необходимым отличать непрактичность его деятельности от его в высшей степени практически важных идей.

Идеи И.Г. Песталоцци, связанные с проблемами начального обучения, его целью, содержанием и построением, оказали сильнейшее влияние на развитие мировой педагогической мысли в XIX в.

Ведущей в педагогической концепции И.Г. Песталоцци была новая трактовка идеи природосообразности воспитания, понимаемого как необходимость строить его в соответствии с внутренней природой ребенка и установкой на развитие всех заложенных в нем духовных и физических сил. В этом и состоит общечеловеческая сущность воспитания и его задач, хотя на практике ребенок воспитывается в конкретных социальных условиях, в рамках определенного сословия и готовится к тому, чтобы занять в обществе предназначенное ему место.

И.Г. Песталоцци полагал, что задаткам, потенциальным внутренним силам, которыми ребенок обладает от рождения, свойственно стремление к развитию. Им были выделены силы человеческой природы троякого рода: силы знания, состоящие в предрасположенности к внешнему и внутреннему созерцанию; силы умения, вырастающие из задатков к всестороннему развитию тела; силы души, вырастающие из задатков к тому, чтобы любить, стыдиться и владеть собой. Соответственно этому, и первоначальное, элементарное, обучение И.Г. Песталоцци подразделял на умственное, физическое и нравственное, подчеркивая, что эти составляющие должны развиваться в непрерывном согласии и взаимодействии, чтобы какая-либо одна из сторон личности не получила усиленного развития за счет остальных.

Рассматривая гармонию развития сил человеческой природы в качестве идеала воспитания, И.Г. Песталоцци признавал, что этот идеал фактически едва ли достижим из-за дисгармонии сил и задатков у отдельных людей. Поэтому цель воспитания состоит в том, чтобы вырабатывать у воспитанника некую «совокупную силу», благодаря которой может устанавливаться известное равновесие между умственными, физическими и

нравственными силами отдельной личности. Выработку такого равновесия сил И.Г. Песталоцци считал одной из ведущих задач первоначального обучения.

Разрабатывая идею о взаимосвязи воспитания и развития, И.Г. Песталоцци исходил из признания решающей роли целесообразно организованного воспитания в становлении личности ребенка с момента его рождения. Существенно значимо, чтобы усвоение ребенком полезных знаний не было оторвано от умения их применять. Именно во взаимодействии механизмов познания и умений И.Г. Песталоцци усматривал основу саморазвития. Многосторонняя деятельность детей в процессе обучения – основа совершенствования внутренних сил, целостного развития их «ума, сердца и руки».

Совокупность средств образования, позволяющая помочь воспитаннику в его естественном стремлении к саморазвитию, была представлена идеями И.Г. Песталоцци об «элементарном образовании», которые он обобщенно именовал как «метод». Само название «элементарное образование» подразумевало такую организацию обучения, при которой в объектах познания и деятельности детей выделяются простейшие элементы, что позволяет непрерывно продвигаться в обучении от простого ко все более сложному, переходить от одной ступени к другой, доводя знания и умения детей до возможной степени совершенства.

И.Г. Песталоцци полагал, что обучение детей, особенно первоначальное, должно строиться с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, для чего следует пристально изучать самого ребенка. Он справедливо утверждал, что ребенка можно хорошо воспитывать только при условии, если мы понимаем его внутренние ощущения, к чему он способен, чего он хочет.

Знание детской природы со всеми личностными потребностями и устремлениями должно лежать в основе выбора способов применения различных педагогических средств, которые имеют своей задачей развитие всех внутренних и внешних сил ребенка, уже от природы стремящихся к саморазвитию. Отсюда следовал вывод: необходимо всемерно способствовать упражнению всех сил ребенка, побуждая его к их использованию.

Первоначальные чувственные восприятия и обусловленные ими впечатления ребенка еще не ясны и беспорядочны – элементарное образование должно всемерно содействовать постепенному переходу от беспорядочных и смутных впечатлений к ясным представлениям и четким понятиям. Обучение призвано «стягивать» предметы и явления, которые существуют в природе в «разбросанном» виде, в более узкий круг, чтобы подвести их ближе к возможности восприятия всеми органами чувств ребенка. Поэтому главная задача рационально поставленного обучения состоит в педагогически продуманной организации наблюдений ребенка, а само обучение должно опираться на собственный опыт наблюдений как основу знаний и необходимое условие возбуждения активной познавательной деятельности.

С целью упорядочить наблюдения ребенка над сложным миром и облегчить их И.Г. Песталоцци сделал попытку выделить простейшие элементы познавательной деятельности, отражающие общие для всех предметов свойства. Такими простейшими элементами, которые должны служить исходным моментом начального обучения, ему представлялись: число (простейший элемент числа – единица); форма (ее простейший элемент – прямая линия); название предметов, обозначаемое при помощи слова (простейший элемент слова – звук).

Рассматривая наблюдение как источник познания, И.Г. Песталоцци выделял, прежде всего, «внешнее созерцание» (опыт чувственного восприятия), наблюдение и «внутреннее созерцание», в котором способность к наблюдению рассматривалась как стимул психического саморазвития, как фундамент всякого познания и человеческой деятельности. Соответственно, и воспитание наблюдательности признавалось им одной из основ целостного развития ребенка.

В процессе обучения И.Г. Песталоцци рекомендовал руководствоваться тремя правилами: учить смотреть на каждый предмет как на целое, знакомить с формой каждого предмета, его мерой и пропорциями, знакомить с наименованием наблюдаемых явлений. Для формирования у детей соответствующих умений им была разработана так называемая азбука наблюдений, состоящая из последовательных рядов упражнений, которые должны были помочь ученику овладевать умениями, устанавливать и словесно определять характерные признаки предметов или явлений, группировать их по родственному содержанию, соединяя, таким

образом, в одну цепь прежний и приобретаемый детьми опыт. Мысль о значении такого рода упражнений, несомненно, продуктивна. Но ее практическое воплощение нередко принимало и у самого И.Г. Песталоцци, и у его последователей односторонний, формальный характер из-за переоценки роли механических упражнений в развитии личности.

Разрабатывая идеи развивающего школьного образования и элементарного обучения, И.Г. Песталоцци был одним из основоположников концепции развивающего образования: предметы преподавания рассматривались им, по его словам, больше как средство целенаправленного развития способностей, чем как средство приобретения знаний. Внутренняя взаимосвязь и взаимодействие этих двух сторон процесса обучения были в дальнейшем раскрыты в трудах А. Дистервега в Германии и К.Д. Ушинского в России.

Говоря о концепции развивающего образования И.Г. Песталоцци, следует иметь в виду, что в то время она была принципиально новой, поскольку противостояла традиционному представлению о школьном образовании лишь как об усвоении знаний, излагаемых учителем. Выделение содержательной и развивающей сторон процесса обучения ставило и совершенно новые педагогические задачи: выработку у воспитанников ясных понятий с целью возбуждения и активизации их познавательных сил.

Оценивая заслуги И.Г. Песталоцци в развитии педагогической теории, особое внимание следует обратить на следующие основные моменты: исходя из выдвинутых им общедидактических положений, он предложил оригинальную методику первоначального обучения детей; достаточно обоснованно для своего времени раскрыл социальное, культурное и общепедагогическое значение изучения родного языка; в обучении родному языку он отводил главное место развитию устной речи, которое должно предварять обучение чтению и арифметике.

В работах И.Г. Песталоцци акцент делался на то, что развитие речи ребенка должно опираться на практику жизни и отражать его чувственный опыт. Обучение арифметике, которое в ту эпоху сводилось к механическому заучиванию чисел и запоминанию правил, И.Г. Песталоцци стремился построить на основе наглядности и развития у детей сознательности и активности. Его практическая деятельность способствовала

введению в курс начального обучения рисования с элементами геометрии, введению в содержание работы народной школы гимнастики как самостоятельного учебного предмета, который позднее стал вводиться и в учебные планы средних школ.

И.Г. Песталоцци исходил из того, что элементарное образование основывается на свойствах человеческой природы и должно быть единым для всех, видоизменяясь в зависимости не от сословной принадлежности, а от индивидуальности воспитанника.

Рассматривая задачи народной школы, И.Г. Песталоцци выделял особую ее роль в нравственном воспитании, поскольку конечные результаты школьного образования и всех его средств состоят в достижении общей цели – воспитании истинной человечности. На это будет опираться и все дальнейшее нравственное развитие человека.

Стараясь быть максимально понятным в изложении своих идей, И.Г. Песталоцци выделял первоисточник гуманистических чувств человека. Первым ростком нравственности, ее первоэлементом является естественно возникающее уже в раннюю пору жизни ребенка чувство доверия, любви к матери, которая оберегает его и заботится о нем. При помощи воспитания он предлагал постепенно все более расширять круг объектов детской любви, вызывая к жизни еще дремлющие зародыши нравственных чувств: сначала нужно перенести любовь ребенка с матери на отца, сестер и братьев, затем – на учителя и школьных товарищей, с тем чтобы на определенном этапе своего развития ребенок смог перенести эту любовь на свой народ и, наконец, на все человечество. Такой путь развития нравственных чувств ребенка должен обеспечивать его внутреннее согласие и с самим собой, и со всеми людьми.

Таким образом, основу для всего последующего нравственного развития ребенка И.Г. Песталоцци видел в разумных семейных отношениях, и школьное воспитание, как он полагал, может быть успешным лишь в том случае, если будет действовать в полном согласии с семейным. Любовь и расположение друг к другу воспитателей и воспитанников – вот те начала, на которые необходимо опираться в учебно-воспитательных учреждениях. Нравственная деятельность воспитанников И.Г. Песталоцци представляла собой не искусственные упражнения в соблюдении формальных норм и предписаний, а вытекала из самой жизни, взаимоотношений между людьми.

Простейшим исходным элементом физического развития И.Г. Песталоцци считал способность к движению в суставах ребенка. Упражнения суставов, обеспечивающие возможность свободных естественных движений, были положены им в основу элементарного физического воспитания. На основе естественной повседневной деятельности ребенка он предлагал строить и систему школьной элементарной гимнастики.

В содержание физического воспитания он включал также и развитие органов чувств. Поэтому в воспитательных учреждениях И.Г. Песталоцци гимнастические упражнения сочетались с играми, различными видами спорта, экскурсиями, а также с занятиями музыкой, пением, рисованием. Наряду с этим им была предложена система производственной гимнастики, построенной на базе школьной элементарной гимнастики и призванной способствовать общетрудовой подготовке воспитанников. Как гуманист-просветитель И.Г. Песталоцци возлагал свои надежды на то, что должным образом поставленное физическое воспитание будет противостоять негативному воздействию на детей методов обучения в современных ему народных школах, подавлявших естественное стремление детей к движению.

Несмотря на то, что идеи развивающего элементарного обучения разработаны в педагогическом наследии И.Г. Песталоцци недостаточно полно, особенно с точки зрения их обоснования, они стали плодотворной основой теоретических поисков педагогов в последующем. Представленные в творчестве И.Г. Песталоцци идеи педагогического активизма положили начало перевороту в дидактике, осуществление которого в последующие десятилетия было связано с именами таких выдающихся педагогов, как И.Ф. Гербарт, А. Дистервег и К.Д. Ушинский. Этот переворот в дидактике, по характеристике известного русского педагога конца XIX – начала XX в. П.Ф. Каптерева, связан с пониманием всего обучения как дела не только учителя, но и самого учащегося, всего усвоения знания как развития деятельности изнутри, как акта самостоятельности и саморазвития. Благодаря идеям и деятельности И.Г. Песталоцци в дидактике начался поворот внимания от учета внешней природы к природе человека.

К началу XIX в. объем накопленных педагогических знаний не укладывался в рамки изложения эмпирически накопленных фактов и наблюдений, и начали предприниматься попытки найти некую общую основу, исходный принцип их осмысления и изложения в определенной системе.

Эти поиски, начатые еще Я.А. Коменским, были продолжены Д. Локком, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Однако зачаточное состояние психологических знаний препятствовало решению поставленной ими задачи.

Первым мыслителем, представившим педагогику как самостоятельную науку, стал немецкий философ, психолог и педагог И.Ф. Гербарт.

9.3. Педагогическая теория И.Ф. Гербарта

Иоганн Фридрих Гербарт (1776 – 1841) родился в семье юриста в северогерманском городке Ольденбурге, недалеко от Бремена. Получив хорошую общеобразовательную подготовку с домашним учителем, он поступил сразу в предпоследний класс местной гимназии, уже обучаясь в которой проявил особый интерес и склонность к занятиям философией.

В 1794 – 1797 гг. он учился в Йенском университете, который был в те годы центром кантианства. Увлечшись философией И. Канта, К.Ф. Гербарт слушал лекции И.Г. Фихте, штудировал труды Ф.В. Шеллинга и всерьез занялся философией.

В 1797 – 1800 гг. И.Ф. Гербарт работал домашним учителем-воспитателем трех мальчиков в семье бернского (в Швейцарии) аристократа фон Штейгера. Начало оформления его педагогических взглядов получило отражение в «Отчетах г. фон Штейгеру» и в письмах к одному из трех своих воспитанников – Карлу Штейгеру.

Покидая Швейцарию в 1800 г., И.Ф. Гербарт посетил Бургдорф, наблюдал занятия И.Г. Песталоцци в школе и вынес глубокое впечатление от его педагогических идей и его личности. Эти впечатления И.Ф. Гербарт отразил в двух своих работах 1802 г. – «О новом сочинении Песталоцци «Как Гертруда учит детей» и «Идея азбуки зрительного восприятия Песталоцци».

Последующее 10-летие жизни И.Ф. Гербарта были связаны с Геттингенским университетом, где в 1800 – 1801 гг. он завершил свое уни-

верситетское образование, защитив докторскую диссертацию по философии, а в 1802 – 1809 гг. читал лекции по философии, педагогике и психологии сначала в должности приват-доцента, а с 1805 г. – в должности профессора.

Из опубликованных в эти годы работ И.Ф. Гербарта заслуживают особого упоминания две: «Эстетическое представление о мире как главная задача воспитания» (1804), где как бы в свернутом виде были представлены идеи, которые были детально рассмотрены в опубликованном в 1806 г. фундаментальном сочинении «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания». Это произведение стало первым опытом научного построения педагогической теории.

Благодаря опубликованным трудам и блистательной лекторской деятельности имя И.Ф. Гербарта приобрело широкую известность, и в 1809 г. он был приглашен в Кенигсбергский университет, где занял кафедру философии и педагогики, которую до 1804 г. возглавлял И. Кант. Его деятельность в Кенигсбергском университете на протяжении почти четверти века была необычайно разнообразной. Помимо чтения лекционных курсов по философии, педагогике и психологии И.Ф. Гербарт добился открытия при университете педагогической семинарии с опытной школой, которыми он руководил, преподавая одновременно математику. В соответствии с его замыслом семинария должна была готовить учителей для школ и служить одновременно как бы лабораторией для разработки общих вопросов педагогики.

В Кенигсбергский период И.Ф. Гербартом были написаны такие важные работы, как «О воспитании при общественном содействии», «Учебник по психологии», «Письма о применении психологии к педагогике» и др.

В 1833 г. И.Ф. Гербарт вернулся в Геттингенский университет, в стенах которого начиналась его научно-педагогическая деятельность, где теперь он возглавил кафедру философии и где прошли последние годы его жизни и были изданы его «Очерки лекций по педагогике», которые также приобрели широкую популярность. Эта работа, в которой излагались отдельные проблемы педагогической теории, явилась как бы дополнением к его сочинению «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания».

И.Ф. Гербарт, как философ, сближался с Г.В. Лейбницем и Х. Вольфом, полагая, что реальная действительность состоит из простых сущностей — «реалов». Лишенные конкретных качеств «реалы», находясь между собой в различных отношениях, комбинациях, создают иллюзию о меняющемся мире.

Аналогичные подходы характерны и для психологических воззрений И.Ф. Гербарта. Он выдвинул концепцию о «статике и динамике» представлений как первичных элементах — «реалах» — души, находящихся в постоянном движении, взаимодействии, противоборстве, конфликте друг с другом. Стремясь удержаться в ограниченном объеме сознания — в пределах «порога сознания», — они пытаются вытеснить друг друга в сферу «бессознательного». Близкие, родственные представления ассоциируются, усиливают друг друга, а противоположные ослабляют друг друга, вытесняются за «порог сознания», забываются. Ясность новых представлений, их усвоение возможны лишь при условии их поддержки родственными представлениями прошлого опыта. Его соединение с новыми впечатлениями составляет акт апперцепции, т.е. восприятия нового с учетом предыдущего личного опыта.

По мнению И.Ф. Гербарта, эта внутриспсихическая динамика может быть подвергнута изучению на основе математического метода. Свои подходы к этой области исследований, значительно опережавшие возможности эмпирических психологических исследований того времени, он изложил в работе «Психология как наука, основанная на опыте, метафизике и математике». Для более точного понимания ее содержания надо иметь в виду, что, в отличие от современной трактовки термина «метафизика», на языке эпохи того времени «метафизический метод» означал метод чисто теоретический или философский. Всю психическую деятельность И.Ф. Гербарт интерпретировал как сочетание и взаимодействие представлений. Динамикой представлений объяснялись им все основные проявления психической деятельности. Так, память рассматривалась как способность к воспроизведению рядов представлений и обозначение их известными словами; фантазия — как самодеятельность в смене и комбинации представлений; суждение — как подведение новых представлений под существующие понятия и обозначение их известными словами и т. д. Представлениями обусловлены также чувствования,

желания и воля. Противоборство различных групп представлений порождает желания; доминирующее желание, связанное с представлением о его достижении, есть воля. Так представлена жизнь души, которую И.Ф. Гербарт хотел охватить в механике, статике и динамике представлений. И хотя душа, психическая сфера личности, рассматривалась в его философской системе как некая самостоятельная субстанция, тем не менее, все ее содержание с запасом представлений, всеми их разновидностями и противоречиями разворачивается постепенно в конкретном опыте личности.

Психологические взгляды И.Ф. Гербарта вели к основному педагогическому выводу: раз чувства, желания и воля представляют собой своеобразное сочетание и соотношение представлений, значит, целенаправленное обучение развивает не только ум, но и внутренний мир личности, т. е. осуществляет целенаправленное воспитание.

И.Ф. Гербарт солидаризировался с гуманистическими идеями тех педагогов XVIII – первой половины XIX столетия, которые видели в воспитании инструмент свободного и радостного развития человека. Однако, в отличие от них, он рассматривал человека как сложный синтез его индивидуальной природной сущности, взаимодействующей с обществом, в котором человек живет.

И.Ф. Гербарт подходил к пониманию природы и общества как связанного целого, подчиненного объективным законам, и пытался раскрыть диалектику их взаимодействия и синтеза путем антиномического построения системы парных категорий, т. е. путем рассмотрения суждений, где тезис и антитезис исключают друг друга. Например: «динамика и статика» психических процессов; «управление», ограничивающее «дикуую резвость» ребенка, и «воспитание», открывающее простор для его «свободного и радостного» развития; «единая и многообразная» индивидуальность и т. д.

Учение об антиномиях И. Канта и Г.В.Ф. Гегеля утверждало, что антиномические построения являются результатом того, что разум переходит границы опыта. Намечая перспективы развития педагогической теории, И.Ф. Гербарт также выходил за границы сложившегося опыта воспитания и накопленных обществом педагогических знаний. Это и привело его к новаторским подходам и решениям.

Педагогическое сознание И.Ф. Гербарта впитало и переработало многие передовые идеи той эпохи – французских мыслителей XVIII в., немецкой классической философии, филантропистов, И. Г. Песталоцци, что и позволило ему подойти к разработке основ научной теории воспитания и обучения. Ученый разносторонней эрудиции – философ, психолог и педагог, он лучше, чем кто-либо из педагогов своего времени, был подготовлен к осознанию того, что педагогика мыслима только в научной форме: она должна перестать быть, по его образному сравнению, в положении мяча, случайно перебрасываемого из стороны в сторону.

Целеполагание, цель воспитания находились в центре педагогической системы И.Ф. Гербарта и выводились им из философии, главным образом из этики, теории нравственности, по его терминологии, «практической философии», а средства, приемы и методы реализации цели воспитания – из психологии.

Вопрос о целях воспитания и адекватных им средствах педагогического воздействия рассматривался, таким образом, как центральный вопрос педагогики, что нашло отражение и в названии основного педагогического труда И.Ф. Гербарта – «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания».

Рассматривая органическое взаимодействие между теорией и практикой, И.Ф. Гербарт дифференцировал педагогические знания по их источнику и различал педагогику как науку и педагогику как искусство, что привело позднее к смешению науки и практической деятельности. Содержание педагогики как науки определялось им как стройный порядок, выводимый как следствие из основополагающих положений, как система знаний. Педагогика же, как искусство, представляет собой сумму навыков, которые необходимо использовать для решения определенной задачи. Наука требует философского мышления, философского обоснования воспитания; для искусства необходима постоянная деятельность, практика, но только в строгом согласии с требованиями науки.

Положения И.Ф. Гербарта о педагогике как науке и как искусстве и взаимодействии между ними еще при его жизни стали общепризнанными. Они были поддержаны и углублены в сочинениях Ф.А.В. Дистервега и – несколько позже в России – К.Д. Ушинского.

Свойства научной педагогики как целостной системы должны, по мнению И.Ф. Гербарта, концентрироваться на цели воспитания, выражающей ее интегративные, системообразующие связи, вследствие чего воспитатель не должен предъявлять к ученику требований, не связанных с целью воспитания. Целью же воспитания должна быть добродетель, т. е. нравственность, понимаемая как единство осознания этических идей и воли индивида.

И.Ф. Гербарт разделял мысль И. Канта о нравственном воспитании как главной задаче педагогической деятельности, однако он отвергал принцип категорического императива, т. е. безусловного правила поведения: поступай так, чтобы правило твоего поведения могло стать правилом всеобщего поведения.

И.Ф. Гербарт понимал, что в жизни индивид вынужден учитывать моральные требования, предъявляемые ему обществом. Таким образом, кантовский «категорический императив» наполнялся конкретным содержанием, обусловленным жизнью общества и человека. Надо, чтобы всеобщность нравственного закона «во вне» стала внутренним законом для самого индивида.

И.Ф. Гербарт связывал волю с нравственным суждением, в котором, согласно его убеждению, соединяются прекрасное и целесообразное. Однако над этими обеими сферами царит идея прекрасного, совершенства идеальной личности. Аналогично тому, как критерий эстетического суждения основан на понятии о красоте и прекрасном, нравственное суждение опирается на оценку красоты души и добра.

Опираясь на эстетическое представление питомца о мире, воспитатель, по мнению И.Ф. Гербарта, может развивать у него «свободную твердость духа», способствуя тому, чтобы тот сам выработал себе нравственный закон и следовал ему, потому что не может поступать иначе.

Реализуя этот свой подход, И.Ф. Гербарт сформулировал исходные этические идеи, по его словам, – элементы этических суждений – морального одобрения или неодобрения, которые могут служить основой и для более сложных нравственных суждений. Эти как бы практические идеи выступают в качестве оценочных критериев поведения человека в обществе.

Таких первичных этических идей И.Ф. Гербарт выделял пять:

- идея внутренней свободы, которая является результатом согласованности между разумом и волей личности, гармонией между ее этическим суждением и волей;

- идея совершенства, которое вырабатывается на основе организованной воли, сформированной многосторонним интересом индивида, в основе которого лежат наивысшие нравственные ценности;

- идея благожелательности, направленной на установление гармонии между индивидуальной волей и волей, проявляемой другими людьми;

- идея права, предполагающая понимание индивидом своих прав и обязанностей в отношениях с другими членами общества, обязывающее его в случае конфликта признавать равноправие двух противостоящих друг другу волей;

- идея справедливости как воздаяние за каждое действие, предпринятое по отношению к воле другого человека: либо поощрение, либо наказание.

При всей кажущейся, на первый взгляд, неоднородности перечисленных этических идей все они могут быть сведены к обязанностям человека, касающимся его самого, и обязанностям по отношению к другим людям. Иначе говоря, выделяя первичные этические идеи, И.Ф. Гербарт исходил из включенности человека в разнообразные социальные связи. Первичные этические идеи, их соотношения и комбинации проявляются в поведении каждого отдельного человека, являющегося членом общества. Таким путем, в процессе взаимодействия общества и личности, совокупность этических идей составляет основу всеобщей морали.

В середине XVIII в., говоря о движении общества от состояния «естественного» к состоянию «гражданскому», Ж.-Ж. Руссо высказал мысль о том, что этот переход связан с развитием представлений и способностей человека, возвышением его души, заменяя в его поведении инстинкт справедливостью и придавая его действиям тот нравственный характер, которого они ранее были лишены.

Определяя целью воспитания сформулированные им этические идеи в качестве основы всеобщих педагогических требований, И.Ф. Гербарт уловил особенности изменений, происходивших в общественном сознании людей в период формирования в западноевропейских странах гражданского общества.

Дав этическое обоснование общей цели воспитания, он выделял две группы целей воспитания – возможные и необходимые. Всевозможные ориентированы на перспективу, имея в виду те цели, которые воспитанник может поставить себе, уже будучи взрослым, при выборе какого-либо рода занятий, профессиональной деятельности. Возможные цели не затрагивали объективной, содержательной стороны, которая должна была составить предмет свободного выбора. Необходимые цели касались выработки субъективных, личностных качеств, необходимых при занятии всяким делом, – выработки активной, разнообразной восприимчивости, что, по терминологии И.Ф. Гербарта, осуществляется через развитие многостороннего интереса. К ним И.Ф. Гербарт относил те, которые, по его словам, определялись нравственностью, обязательной для всех. Соответственно, воля питомца должна развиваться в направлении благожелательности, права и справедливости, внутренней свободы и совершенства. Необходимые цели осуществляются, по И.Ф. Гербарту, через развитие твердой воли, нравственного характера.

Он полагал, что главным средством развития многостороннего интереса детей является обучение, а средством развития их нравственных сил – нравственное воспитание. Но их разделение является весьма условным, поскольку существует нерасторжимое единство и взаимодействие обеих сторон учебно-воспитательной деятельности. Поэтому обучение без нравственного воспитания характеризовалось им как средство без цели, а нравственное воспитание без обучения – как цель, лишенная средства.

Рассматривая организацию учебно-воспитательной деятельности как средство формирования нравственной воли, И.Ф. Гербарт исходил из неспособности детей младшего возраста осмысливать этические отношения. Пока в сознании ребенка не сформированы группы организованных представлений, он не способен управлять своими беспорядочными желаниями, порывами – «дикой резвостью». Приучение детей к порядку, их дисциплинирование как первоначально необходимую ступень, предваряющую собственно воспитание, И.Ф. Гербарт обозначил термином «управление». Так им были выделены три раздела теории и практики воспитания: управление, обучение, нравственное воспитание.

Управление имеет своей задачей поддержание порядка непосредственно в данное время; оно как бы предваряет необходимые и возможные цели воспитания.

Однако следует заметить, что И.Ф. Гербарт вовсе не ставил перед собой задачи «отграничить» управление детьми от подлинного воспитания. Напротив, рассматривая управление как средство установления порядка, он обращал внимание на необходимость более точного понимания особенностей задач управления: с одной стороны, управление выполняет ограниченные функции, обусловленные дисциплинированием ребенка, и не имеет в виду реализацию каких-либо воспитательных целей. Но в то же время оно не может «совершенно освободиться» от «воспитательных задач». Точно так же, как и в собственно воспитании, сохраняются элементы, свойственные управлению. Их нельзя поэтому рассматривать изолированно друг от друга, а тем более противопоставлять одно другому.

Выделение управления как специального раздела педагогики, его специфическое отношение к воспитанию отнюдь не являлось некоей искусственной конструкцией, порожденной якобы «метафизическими» идеями И.Ф. Гербарта или же «реакционными» его установками по отношению к воспитанию молодого поколения. В действительности такой подход был обусловлен социально-историческими условиями становления гражданского общества и соответственно меняющимися требованиями, которые в связи с этим предъявлялись к личности. Эти тенденции предугадал еще Ж.-Ж. Руссо, когда предложил различать «естественную свободу», границы которой составляет «лишь физическая сила индивидуума», и «свободу гражданскую, которая ограничена общей волей».

Вопрос о путях становления «моральной свободы» человека, т. е. этапах формирования его морального сознания, становился в XIX в. одним из ключевых вопросов воспитания.

Предложив категорический императив как основной закон этики, И. Кант также полагал, что выработка морального сознания как главная *задача* воспитания не может быть решена сразу. Необходимым предварительным этапом ее решения он считал так называемую «негативную роль ограничения». И.Ф. Гербарт, по существу, солидаризировался с этой идеей «негативной роли ограничения» как пропедевтического этапа нравственного воспитания, утверждая, что управление, помимо роли «укрошающей дисциплины», связано не только с настоящим, но и

с будущим самого ребенка, т. е. опосредованно связано с воспитанием. Развивая эту мысль, он полагал, что семена «дикой необузданности» ребенка с годами могут умножаться, крепнуть и придать противообщественное направление его воле. Следовательно, преодолевая путем подчинения беспорядок, дисциплинируя ребенка в настоящем, воспитатель имеет в виду будущее, перспективу «культуры детской души», а вместе с ней и благополучие всего общества.

Решая принципиально новую для педагогической теории и практики задачу – дисциплинирование воспитанника как своего рода пролог к его нравственному воспитанию, И.Ф. Гербарт полагал, что оно должно осуществляться и средствами принудительного педагогического воздействия, такими как угроза, надзор, различные виды принуждения и т. п. Однако при этом он подчеркивал, что дисциплинирование детей должно смягчаться любовью и снисходительностью к ним и само управление ими предполагает умение укрощать так называемое детское упрямство, не нарушая «детской беспечности».

Во второй половине XIX в. односторонняя трактовка идей И.Ф. Гербарта об управлении детьми, их абсолютизация использовалась сторонниками авторитарного воспитания, прежде всего правительственными чиновниками разных стран, в том числе и России, для обоснования системы мер дисциплинарного воздействия на учащихся.

Рассматривая средства педагогического воздействия, И.Ф. Гербарт предупреждал, что они никогда не должны вызывать сопротивления со стороны ребенка. Само повиновение ребенка он рассматривал как первое проявление «доброй воли». Так понимались им сущность и функции применяемых в воспитании средств принуждения воспитанников. В конечном счете, целесообразно организованное управление детьми, по мысли И.Ф. Гербарта, должно было создавать необходимые предпосылки для воспитания, готовить для него почву.

Источник нравственного характера и мировоззрения личности И.Ф. Гербарт усматривал в представлениях, поскольку их ассоциативное взаимодействие, ясность и сила служат основным началом всей психической деятельности человека, включая мышление, волю и эмоции. Отсюда следовал вывод о том, что обучение и, как его следствие, умственное развитие есть главное средство формирования характера личности, ее воспитания вообще.

Можно утверждать, что именно И.Ф. Гербарт ввел в педагогику понятие «воспитывающее обучение», чем как бы подвел итог длительным поискам педагогической мысли в этом направлении. Идеи И.Ф. Гербарта о воспитывающем обучении были поддержаны крупными педагогами того времени – Ф.А.В. Дистервегом в Германии и К.Д. Ушинским в России.

Излагая свои мысли о воспитывающем обучении, И.Ф. Гербарт пытался развести логику обучения с логикой воспитания, исходя из того, что преподавание должно вестись в двух направлениях: «ввысь», открывая воспитаннику «самое прекрасное и достойное», и в противоположном направлении, анализируя действительность с ее «недостатками и нуждами», чтобы подготовить воспитанника к встрече с ними. Можно утверждать, таким образом, что понимание И.Ф. Гербартом воспитывающего обучения исходило из того, что специфические по своим функциям воспитание и обучение взаимосвязаны и диалектически взаимодействуют между собой.

При всех недостатках односторонне психологического обоснования идеи воспитывающего обучения его несомненное достоинство заключалось в том, что И.Ф. Гербарт стремился рассматривать душевную жизнь как единое целое. Он исходил из того, что метод обучения должен основываться на психологических началах, так как все развитие личности совершается изнутри. Именно в этом направлении шли все его дидактические поиски. Есть достаточные основания утверждать, что связанная с именем И.Ф. Гербарта опытная психология и его идеи воспитывающего обучения явились важной вехой на пути теоретической разработки основ школьного воспитания и образования в конце XIX – начале XX в.

Один из центральных вопросов дидактики И.Ф. Гербарта – вопрос о роли интереса в процессе обучения, который ставился еще значительно раньше Я.А. Коменским, Д. Локком, Ж.-Ж. Руссо, рассматривавшими интерес как необходимое условие обучения; И.Ф. Гербарт предложил возможную классификацию видов интереса в их соотношении с характером познавательной деятельности. Он показал, что в интересе концентрируются деятельное начало, внутренняя активность, благодаря чему проявляются познавательная потребность, сосредоточенность и волевая, целенаправленная деятельность личности по усвоению нового.

Функция интереса, по И.Ф. Гербарту, состоит не только и не столько в том, чтобы способствовать усвоению изучаемого, сколько возбуждать

желание к дальнейшим занятиям, чтобы приобретаемые знания стимулировали интерес к дальнейшему обучению. Развитие разносторонних интересов, таким образом, само становилось педагогической целью.

В согласовании различных звеньев познавательной деятельности и условий возбуждения интереса И.Ф. Гербарт особое значение придавал развитию внимания и различал наиболее простое, произвольное внимание, имеющее пассивный характер, и внимание произвольное, обусловленное сознательной, активной волевой деятельностью индивида.

При взаимодействии внимания и интереса в процессе воспитывающего обучения И.Ф. Гербарт выделял так называемый опосредованный интерес, основанный на стремлении ученика получить поощрение или избежать наказания, противопоставляя ему непосредственный интерес как подлинный источник духовной активности, возникающий не из каких-либо побочных мотивов, а из существа изучаемых предметов.

И.Ф. Гербарт считал нецелесообразным одностороннее обучение, поскольку характер природных дарований питомца определится значительно позже и ни он сам, ни воспитатель не могут с определенностью предвидеть род специальных занятий, который в будущем молодому человеку предстоит выбрать. Поэтому в ранние школьные годы очень важно сформировать разнообразные внутренние интересы и стремления к различным видам деятельности. Тогда по достижении зрелости, при вступлении в жизнь с учетом определившихся склонностей, интересов и в зависимости от обстоятельств молодой человек сможет свободно выбрать наиболее подходящий для себя род профессиональной деятельности. Альтернативу одностороннему обучению И.Ф. Гербарт видел в обучении, основанном на развитии многостороннего интереса. Развитие многостороннего интереса как свойства личности обязательно, в понимании И.Ф. Гербарта, для реализации необходимых и возможных целей воспитания. Таким образом, индивидуальность и многосторонность выступают в целостном взаимодействии: для индивидуальности «остается большой простор показать себя с деловой стороны»; благодаря многосторонности «человек приходит к осознанию своего внутреннего «я».

Круг предметов познания, т. е. сфера интересов, должен охватывать «природу и человечество». Соответственно этому И.Ф. Гербарт подразделял все учебные предметы, составляющие содержание школьного об-

разования, на две группы: натуралистические (познание природы) и историко-филологические (познание человечества). В ходе преподавания в качестве связующего звена между обеими группами выступала религия: только при наличии этой связи, по его мнению, обучение может удовлетворить требованиям педагогической цели.

По содержанию интересы И.Ф. Гербарт делил на две группы, включавшие шесть их разновидностей. Первая группа охватывает интересы, направленные на внешнюю природу, к познанию которой приходят опытным путем. Разновидностями познавательного-опытных интересов являются эмпирический, умозрительный и эстетический интересы. В совокупности духовная направленность интересов этой группы предполагала «познание многообразного», его закономерностей и его «эстетических соотношений». Вторую группу составляют интересы, ориентированные на участие и эмоциональное отношение к человеку, включенному в социальное общение. Их разновидностями выступают симпатический, социальный и религиозный интересы. Совокупный духовный потенциал интересов этой группы должен был составить основу эмоционального интереса к человечеству, к обществу и «отношению обоих к высшему существу».

В соответствии с требованиями многостороннего интереса воспитывающее обучение должно было, в понимании И.Ф. Гербарта, стимулировать стремление к наблюдению и размышлению (эмпирический и умозрительный интересы), развивать восприятие прекрасного (эстетический интерес), воспитывать симпатию к людям, чувство общности (симпатический и социальный интересы) и религиозное мировосприятие (религиозный интерес). Размышляя о соотношении между разновидностями различных интересов, И.Ф. Гербарт полагал, что при надлежащем взаимодействии между ними каждый из интересов может составить опору для развития последующего.

Имея в виду непрерывное развитие многостороннего интереса, И.Ф. Гербарт выдвинул идею о необходимой последовательности ступеней обучения, которые в совокупности вырабатывали бы «дисциплину мыслей». Опыт ребенка нерасчленен и представлен в его уме как бы «смутными массами». Выявляя психические проявления познавательной деятельности ребенка, И.Ф. Гербарт выделял две ее формы: сосредоточенность, или углубление («полное отвлечение наших мыслей от всего

иного») и осознание, или внутреннее освоение, объединяющее в уме результаты сосредоточенности. Только взаимодействуя, чередуясь друг с другом, сосредоточенность и осознание обеспечивают единство процесса обучения.

Размышляя о самой организации процесса обучения, с тем чтобы оно вело к развитию многостороннего интереса, И.Ф. Гербарт выделял несколько его ступеней – «ясность», «ассоциация», «система», «метод». Эти ступени, по его представлению, должны строго следовать друг за другом. «Ясность» рассматривалась им в качестве как бы стартовой площадки учебно-познавательной деятельности учащихся, связанной с изучением нового материала. На этой ступени их учебно-познавательная деятельность должна проходить в форме спокойной сосредоточенности, чтобы «ясно видеть единичное», тщательно выделяемое с помощью учителя, последовательно устраняющего все, что может помешать восприятию изучаемого. На этой ступени особенно значима концентрация внимания с целью выработки «ясности и чистоты всех представлений». В дидактическом отношении реализация этой задачи обеспечивается наглядностью преподавания. На этом этапе формируется также первичная степень интереса – впечатление, основанное «на силе одного представления по сравнению с другими», что в перспективе должно привести к дисциплине мысли.

На ступени «ассоциации» учебно-познавательная деятельность учащихся принимает форму сосредоточенности в состоянии динамики, движения путем установления связей новых представлений с уже имеющимися. С динамикой представлений И.Ф. Гербарт связывал появление новой ступени интереса, возникающей вслед за впечатлением, – ожидание. Поскольку основу процесса ассоциации составляет работа фантазии и воображения, он рекомендовал максимально активизировать деятельность самих школьников по приобретению новых знаний. В дидактическом отношении связь новых знаний со старыми должна устанавливаться в процессе свободной беседы.

На ступени «системы» учебно-познавательная деятельность учащихся должна протекать в форме осознания, осмысления всего ранее изученного.

На ступени «метода» учебно-познавательная деятельность должна протекать в форме осознания изученного в состоянии движения, с переводом знаний в действие путем выполнения упражнений по практическому применению приведенных в систему и усвоенных знаний. Таким образом, организация обучения на этой ступени служит углублению понимания приобретенных знаний и подготовке к приобретению новых.

Однако И.Ф. Гербарт не имел в виду универсализацию предложенной им последовательности обучения, которую пропагандировали позже его последователи под названием «формальных ступеней обучения». Абсолютизация и универсализация схемы обучения, предложенной И.Ф. Гербартом, приводили зачастую к формализму в организации урока и обучения в целом. В числе основных форм преподавания И.Ф. Гербарт называл описательное, аналитическое и синтетическое. Несмотря на относительно ограниченные возможности его применения, описательное или изобразительное преподавание по своим результатам имеет существенное значение, расширяя кругозор ребенка, полноту его опыта, сферу общения с людьми. Аналитическое преподавание имеет своей целью выделение из изучаемого отдельных его частей, признаков, а также нахождение общего. Наконец, синтетическое преподавание дает элементы для нового знания: учитель сам определяет сочетание элементов того нового, чему он должен учить; синтез заключается в сознательном составлении целого из элементов, предварительно представленных в отдельности.

Резюмируя свои размышления о значении методов обучения в общей системе воспитания, И.Ф. Гербарт выражал уверенность в том, что постоянно возбуждаемый и поддерживаемый «энергичным преподаванием» многосторонний интерес создает перспективу для всего развития личности.

Развитие многостороннего интереса в процессе воспитывающего обучения должно, по И.Ф. Гербарту, воздействовать на достижение возможных целей воспитания путем развития интеллектуальных и духовных сил воспитанника. Наряду с обучением формированию нравственности должно было служить также собственно воспитание. В отличие от обучения, воспитание в собственном смысле слова определялось им как отношение или взаимодействие воспитателя и воспитуемого для непосредственного воздействия на душу с целью образовать ее. Воспитание

должно быть направлено на реализацию необходимых целей с тем, чтобы непосредственно направлять чувства, желания, волю и действия детей.

Интеллектуализм педагогической концепции И.Ф. Гербарта приводил его к известному ограничению функций воспитания. Однако он сумел выявить ряд особенностей педагогической деятельности, обусловленных решением специфических задач воспитания. В результате и в этой области можно обнаружить много ценных педагогических идей и практических советов.

Центр тяжести воспитания, по И.Ф. Гербарту, составляет выработка характера. Рассматривая характер как проявление воли, он объяснял этим побуждение к действию, осуществляемому в соответствии с принятым решением. Воспитание должно создать необходимые предпосылки для становления нравственного характера, который впоследствии обнаруживается в «нравственной решительности», в устойчивой нравственной деятельности. Детям свойственна слабая устойчивость воли, ее развитие – предмет постоянной заботы воспитателя. Решая поставленную задачу, И.Ф. Гербарт рассматривал характер как психологический феномен, выделял в нем две стороны – объективную и субъективную. К объективной стороне характера он относил темперамент, склонность, желание, привычки, которые формируют первичную волю и определенные черты характера; субъективная сторона в значительной степени определяется результатами самонаблюдения и самоанализа, иначе говоря, рефлексии широко понимаемой нравственности.

Первая сторона характера образуется раньше, вторая – позже, вместе с накоплением представлений и развитием ума. В школьном возрасте могут быть сформированы только начала субъективного характера. То доброе, хорошее, что заложено в ребенке от природы, должно служить опорой для воздействия на душу ребенка, отправной точкой для его движения вперед, что связано с преодолением всего негативного, препятствующего ему приблизиться к добродетели. Задача воспитателя состоит в том, чтобы первичная воля и определенные черты характера воспитанника, сформированные объективной стороной, подтверждались или оспаривались новой волей «созерцающего субъекта», который хотел бы «находить удовлетворение в самом себе, руководить собой». Взаимо-

действие объективной и субъективной сторон характера должно вызывать в воспитуемом дисгармонию, создавать конфликт с самим собой, ибо он сам должен себя воспитывать, таков путь движения к «нравственно обоснованному» характеру.

Анализ И.Ф. Гербартом структуры характера человека как психологического феномена позволил ему теоретически осмыслить перспективы самодвижения, самодеятельности, самовоспитания и самоопределения личности в процессе обучения как путь ее восхождения по ступеням нравственности.

Последовательность общего хода нравственного воспитания, намеченная И.Ф. Гербартом, была обусловлена его пониманием самого характера нравственности.

И.Ф. Гербарт в нравственном развитии ребенка, как и в развитии его интереса, выделял четыре ступени:

- первая ступень – «память воли» – связывалась им с необходимостью выработки твердого характера по отношению к внешним условиям;

- вторая ступень – «выбор» – предполагала осмысление субъектом положительных и отрицательных сторон всего того, к чему он стремится, учет условий, необходимых для достижения желаемого;

- третья ступень – «принцип» – связана с деятельностью интеллекта, приводящей к выработке самосознания, здесь происходит выработка принципов, лежащих в основе мотивов поведения, всех поступков и действий;

- на четвертой ступени нравственного развития воспитанника, по терминологии И.Ф. Гербарта, – «борьба» – складывается нравственное сознание, проявляющееся в осмысленном принятии тех или иных решений, самопринуждении и самообладании.

Нравственное развитие, по его убеждению, в конце концов, должно вести к свободе, к свободному движению воспитанника по направлению к добродетели. Можно в связи с этим утверждать, что И.Ф. Гербарт не мыслил воспитания вне гуманного отношения воспитателя к детям, поскольку он считал, что воспитатели должны входить в переживания своих питомцев и присоединяться к ним с необходимым тактом.

Таким образом, можно утверждать, что И.Ф. Гербарт первым из педагогов попытался дать философско-психологическое обоснование це-

лей и средств воспитания, вследствие чего педагогика была представлена систематически развитым и, в то же время, строго дифференцированным единым целым. В научно-теоретическом обосновании и логически выдержанном изложении и состоит основная его заслуга в истории педагогической мысли. Вот почему можно утверждать, что с именем И.Ф. Гербарта связана первая попытка создания научной системы знаний о воспитании и образовании, представления о педагогике как самостоятельной науке.

Говоря о И.Ф. Гербарте, можно утверждать, что он был первопроходцем в области приведения обучения в соответствие с законами мышления. Разработка психологических начал обучения позволила ему осуществить дальнейший шаг в развитии дидактики. В конкретно-дидактическом плане его идеи, в отличие от дидактических идей И.Г. Песталлоцци и Ф.А.В. Дистервега, обращены преимущественно к среднему образованию, что и следует иметь в виду.

Педагогические идеи И.Ф. Гербарта, в особенности его теоретическое обоснование педагогики, идеи воспитывающего обучения и многостороннего интереса, разработка методов преподавания, учитывающая воспитательные возможности отдельных учебных предметов, идея о развитии нравственности в единстве нравственных действий с сознанием оказали большое воздействие на последующее развитие мировой теории и практики воспитания.

XIX в. в целом был «золотым» для педагогики, особенно в Германии, где проблемам воспитания, помимо собственно педагогов, огромное внимание уделяли и философы, и ученые, и государственные деятели, остановиться на рассмотрении взглядов которых в рамках учебного курса истории педагогики просто невозможно.

Однако наряду с И.Ф. Гербартом, который сыграл огромную роль в создании основ педагогики как науки, необходимо остановиться на деятельности Ф.А.В. Дистервега, теоретика народной школы и учительского образования в Германии, издателя педагогических журналов, в которых он был основным автором. Его литературно-педагогическое наследие очень велико и занимает около 30 огромных томов, опубликованных к концу 80-х гг. XX в. в ГДР.

9.4. Педагогические идеи и практическая деятельность Ф. А. В. Дистервега

Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790–1866) родился в городке Зигене в Вестфалии в семье судебного служащего. Он учился сначала в обычной народной, а потом в латинской школе, которые практически не дали ему нужного образования и оставили у него самые тяжелые воспоминания о школе вообще: формализм и схоластика обучения, ничтожный круг сообщавшихся знаний, подавление интереса и самостоятельности учащихся. Эти детские и юношеские впечатления явились первым толчком к возбуждению у него интереса к проблемам народной школы и подготовки учителя для нее.

С недостаточной подготовкой, но большим стремлением к знаниям в 1808 г. Ф.А.В. Дистервег поступил в маленький Гернборнский университет, в котором некогда учился и Я.А. Коменский. Через год он перешел в Тюбингенский университет. Окончив его в 1811 г., Ф.А.В. Дистервег защитил здесь же докторскую диссертацию, но только через 6 лет. Нужно заметить, что занятия в университете по организации и методам преподавания мало отличались от школьных, и поэтому у Ф.А.В. Дистервега выработалось стойкое негативное отношение к постановке образования в Германии вообще, что не было вполне справедливым, ибо он не был знаком с деятельностью старинных университетов, пользовавшихся европейской известностью.

После окончания университета началась практическая педагогическая деятельность Ф.А.В. Дистервега. Некоторое время он был домашним учителем, работал учителем гимназии. Будучи учителем во Франкфурте-на-Майне, он познакомился с рядом педагогов-песталоццианцев, общение с которыми определило направление всей его жизни – забота о народной школе как школе развития у детей самостоятельного мышления и активности и стремление найти способы подготовки учителей для такой школы.

Ф.А.В. Дистервега можно считать основоположником педагогического образования в Германии. Большинство его сочинений были адресованы учителям народных школ, как и педагогические журналы, выходившие под его редакцией. Почти три десятилетия он был директором учительских семинарий – в Мерее, в Рейнской области (1820–1832), и

Берлине (1832–1847), где он одновременно преподавал педагогику, математику и немецкий язык. За эти годы им было подготовлено более 20 учебников и руководств по математике, астрономии, естествознанию, географии и родному языку, которые использовались в народных школах Германии.

В 1827 г. Ф.А.В. Дистервег основал и до последних дней жизни редактировал педагогический журнал «Рейнские листки для воспитания с особым вниманием к народной школе». С 1851 г. он издавал также «Педагогические ежегодники». В 1835 г. вышел в свет наиболее известный из трудов Ф.А.В. Дистервега – «Руководство к образованию немецких учителей». В его первой, основной, части, написанной им самим, изложены общие принципы организации учебно-воспитательного процесса и основополагающие требования к реализации развивающего школьного обучения. Вторая часть «Руководства...», подготовленная при участии группы учителей школ и преподавателей учительских семинарий, включает статьи методического характера. Это произведение привлекло к себе всеобщее внимание глубиной педагогической мысли, сочетанием теоретических размышлений с обобщением практики школьной работы, верой в безграничный потенциал творчества учителя.

«Руководство для немецких учителей» получило широкую известность в Европе. Так, в России первая часть этой книги вышла в свет в 1873 г., вторая – в 1875 г.

Наряду с этим основным произведением, где дано целостное изложение вопросов теории и практики организации народной школы и подготовки учителя, Ф.А.В. Дистервегу принадлежит авторство нескольких сот педагогических статей и очерков, которые можно условно разделить на 3 группы. В первой излагаются общие вопросы воспитания («О высшем принципе воспитания», «О природосообразности и культуросообразности в обучении», «Принципы Песталоцци в деле воспитания и образования» и др.). В сочинениях второй группы обосновываются идеи воспитывающего и развивающего обучения («Воспитывающее обучение – обучающее воспитание», «Принцип элементарного обучения», «Дидактический катехизис» и др.). Наконец, в работах третьей группы излагаются размышления об учителе, значении его личности, его профессиональном самосознании и профессиональных требованиях к нему («О са-

мосознании учителя», «Об учительском образовании», «Каков отличительный признак учителя, возбуждающего духовные силы учащихся и укрепляющего их характер» и др.).

Ф.А.В. Дистервег выступал за обновление школьного образования, пропагандировал эти идеи через педагогическую печать, стоял у истоков создания профессиональных объединений учительства, выступив в 30-х – начале 40-х гг. инициатором создания ряда учительских союзов, в 1848 г. был избран председателем Всегерманского учительского союза. Летом 1848 г. в числе ряда депутатов прусского национального собрания, к которому он принадлежал и сам, Ф.А.В. Дистервег поставил свою подпись под нашедшей «Запиской 23-х», авторы которой требовали организации единой народной школы для всех детей нации.

В 1850 г. уволен в отставку. Но и после этого продолжалась его активная общественно-педагогическая деятельность и в качестве редактора педагогических изданий, и в качестве одного из организаторов профессионального движения учителей. Когда ему исполнилось почти семьдесят лет, в 1858 г., он был избран берлинским учительством в прусскую палату депутатов и начал свою парламентскую деятельность, защищая материальные и социальные права народных учителей, выступая против введенных в 1854 г. правительством «Регулятивов», регламентировавших деятельность народной школы и отбросивших ее назад на столетие.

Согласно этому документу главное место в учебном плане занимала религия в ее догматической форме. Общее образование ограничивалось обучением чтению, письму и начаткам арифметики. Огромный материал религиозного содержания предусматривался для заучивания: фрагменты из Библии, духовные песнопения, различного рода наставления. Элементы реальных знаний, которые только-только начали проникать в народную школу, были изъяты из программ.

Ядро новой школьной системы Ф.А.В. Дистервег видел в светской народной школе для детей от 6 до 14 лет, преемственно связанной с высшими учебными заведениями. Вслед за И.Г. Песталоцци главную задачу народной школы он видел в разностороннем развитии каждого ребенка независимо от социального положения и религиозных взглядов его родителей.

Ф.А.В. Дистервег продолжил разработку выдвинутой еще ранее идеи общечеловеческого воспитания применительно к социально-историческим условиям своего времени. Он выделял две стороны общечеловеческого воспитания: общая, с одной стороны, состоит в том, что школьное образование на первой его ступени не должно зависеть от социальной принадлежности ребенка, все без исключения должны воспитываться «в широком, высоком и воодушевляющем смысле слова»; с другой стороны, нижние ступени любых учебных заведений должны сообщать единые знания и нравственные установки, закладывая тем самым основы общего образования человека в широком смысле слова, что может быть достигнуто только на следующей ступени обучения.

Таким путем, по мысли Ф.А.В. Дистервега, можно обеспечить не только природосообразность школьного воспитания в соответствии с сущностью самого человека, но и единство, равноправие, связь каждого со всеми индивидами и обществом в целом.

В общую задачу народной школы включалось воспитание национального самосознания в духе добра, справедливости, гуманности, религиозной терпимости, солидарности и человечности. Очевидная абстрактность названных положений конкретизировалась определением учебно-воспитательной функции народной школы, которая призвана заложить основы для формирования нации, развития начал человеческого достоинства у своих воспитанников, всестороннего воздействия на развитие умственных способностей детей для становления у них характера, основу которого составит их интеллект. Таким образом, трактовка Ф.А.В. Дистервегом общечеловеческого воспитания ориентировала народную школу на развитие у ее воспитанников таких качеств личности, которые дали бы возможность каждому найти свое место для проявления активности в последующей жизни.

Теория воспитания определялась Ф.А.В. Дистервегом как «теория возбуждения». Свободное развитие внутреннего потенциала личности и последовательное воздействие организованного воспитания – взаимосвязанные звенья единого процесса: без строгого воспитания, подчеркивал он, никто не сделается таким, каким ему следует быть. Свободное развитие требует от воспитателя не применять никакого насилия над ре-

бенком в отношении его природных дарований, противоречащего человеческой природе, и, наоборот, всячески содействовать возбуждению деятельности заложенных в нем свежих и здоровых сил.

Исходя из этого, Ф.А.В. Дистервег видел суть воспитания в возбуждении и напряжении природных сил ребенка и поэтому считал, что педагогика предполагает знание законов естественного развития человека, связанное с практическим навыком применения этих законов.

Желая помочь учителю в реализации развивающего, природосообразного подхода к организации учебно-воспитательной работы в школе, Ф.А.В. Дистервег выделял три ступени возрастного развития детей школьного возраста с учетом данных современной ему психологии.

Для детей первой возрастной ступени, от 6 до 9 лет, характерны преобладание физической деятельности, сенсорного восприятия, повышенная резвость и склонность к игровой деятельности, к фантазии и любовь к сказкам. Отсюда первостепенное значение при обучении детей этой возрастной группы приобретает руководство чувственным познанием, упражнение чувств.

Школьники второй возрастной ступени, от 9 до 14 лет, отличаются развитием памяти и накоплением представлений. Важнейшая задача обучения на этом этапе состоит в приобщении ума детей к чувственно воспринимаемому материалу, его прочному усвоению и приобретению ими необходимых учебных навыков. Это период обогащения памяти наиболее важными сведениями, которые необходимо запомнить на всю жизнь. Если на первой возрастной ступени самостоятельность выражается, главным образом, в физической деятельности и свободной игре воображения, то на второй ступени «восприимчивость и самостоятельность действуют сообща». В этот период у детей проявляются начала абстрактного мышления, их следует научить делать общие заключения, выводить правила и применять их на практике. Однако на протяжении всего второго возрастного периода должны преобладать учение в собственном смысле слова и упражнения, которые приводят к выработке у детей прочных умений.

Третья ступень в предлагавшейся схеме возрастного развития охватывала школьников от 14 до 16 лет, когда у них, по мнению Ф.А.В. Дистервега, усиливается деятельность рассудка, который переходит в формирование начал разума.

В этой характеристике юношеского возраста, надо полагать, были отражены идеи двух крупнейших представителей немецкой классической философии – И. Канта и Г.В.Ф. Гегеля, которые различали два типа мышления – «рассудок» и «разум»: «рассудок» связан с мышлением, направленным на расчленение и регистрацию чувственного опыта; с «разумом» связано абстрактно-теоретическое мышление, раскрывающее сущность объектов, внутренние законы их развития. У детей старшего возраста их представления возникают в логической последовательности, развивается сила мышления, вырабатываются твердые нравственные принципы, превращающиеся в убеждения. Это время серьезного и свободного самоопределения личности, что проявляется в возникновении нравственных идеалов.

Ф.А.В. Дистервег, опираясь на разработанный философами его эпохи диалектический метод, рассматривал интеллектуальные задатки ребенка – чувственное восприятие, память, рассудок и разум – не изолированно, а во взаимосвязи и замечал, что ребенок в любое время является существом, одаренным этими различными познавательными средствами. Он, следовательно, не бывает в одно время исключительно чувственно воспринимающим, а в другое время рассудочным существом, у него всегда проявляются все эти функции, но в различных сочетаниях. Заключая эти размышления, Ф.А.В. Дистервег выступал против положения Ж.-Ж. Руссо о «сне разума» у ребенка до 12 лет, утверждая, что и в шесть лет ребенок имеет разум, но только он занят иными вещами, чем восемнадцатилетний юноша.

Представив схему основных особенностей развивающей учебно-воспитательной деятельности школы соответственно «естественным ступеням развития подрастающего человека», Ф.А.В. Дистервег предупреждал, что им намечены лишь общие подходы, которые ни в коем случае не должны механически применяться в школе. Напротив, они ориентированы на творческий учет их учителем. Признавая свободное развитие общечеловеческих и индивидуальных задатков неотъемлемым правом каждой личности, Ф.А.В. Дистервег возлагал на общество ответственность за создание благоприятных условий, необходимых для реализации этих прав всеми членами общества. В этом он усматривал движение к разумности и нравственной гармонии общественных форм и потребностей людей. Отсюда у него вытекал принцип культуросообразности воспитания.

Ребенок не просто «натура» – часть природы, которую воспитатель призван развивать («естественное воспитание»), но и выражение определенных социально-исторических условий жизни и соответствующей человеческой культуры. Рассматривая воспитание как историческое явление, Ф.А.В. Дистервег сделал вывод о том, что состояние культуры каждого народа, т. е. среды, в которой формируется каждый человек, следует также рассматривать в ее естественно-историческом движении. Принцип культуросообразности, таким образом, исходит из того, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или в которых ему предстоит жить, одним словом, всю современную культуру в широком смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика. По существу, идея культуросообразности воспитания включала мысль о том, что воспитание – часть культуры – неотъемлемая часть того общества, в котором оно осуществляется. Отсюда Ф.А.В. Дистервег делал логический вывод, что немецкий ребенок должен был по-разному воспитываться в разные исторические эпохи; условия жизни и требования времени в Китае, Пенсильвании, Португалии, Англии, Франции и Германии в данный момент совершенно различны, что и должно учитываться в процессе воспитания.

Рассматривая вопрос о соотношении принципов природосообразности и культуросообразности, Ф.А.В. Дистервег полагал, что первый из них является как бы основополагающим, устанавливающим общую норму, в свете которой можно оценивать достоинства и недостатки любой воспитательской деятельности. Эта общая норма состоит в требовании к воспитателю ни при каких условиях не поступать наперекор природе. Каждый учитель должен стремиться к гармоничному сочетанию культуры с природой, к достижению равновесия между природной средой и природной сущностью человека, с одной стороны, и человеческим сообществом – с другой.

К всеобщим воспитательно-образовательным принципам Ф.А.В. Дистервег относил также побуждение самостоятельности, что соответствует самой природе человека: естественной потребностью ребенка является стремление к познанию, он хочет жить, воспринимать, ощущать, действовать, упражнять свои силы.

Исходя из принципа самостоятельности, Ф.А.В. Дистервег рассматривал образование с двух сторон: как нечто находящееся вне человека и

составляющее для него цель, стремление и то, что возникает, постепенно образуется в процессе развития самого человека. В таком понимании самодеятельность представлялась ему и целью, и непременным условием образования, поскольку ни образование в целом, ни знания не могут быть сообщены: их человек приобретает только сам, в процессе собственной разнообразной деятельности, активности. Поэтому и назначение учителя состоит, прежде всего, в развитии самодеятельности воспитанников, лишь насколько хватает самодеятельности, человек способен получать образование от других и приобретать его самостоятельно.

Соблюдение принципа самодеятельности должно обеспечивать воспитывающий характер обучения, в процессе которого укрепляется характер учеников, развиваются их познавательные и нравственные силы, вырабатываются убеждения, способность напрягать все свои усилия на достижение избранной благородной цели.

Общепедагогические идеи Ф.А.В. Дистервега стали основой разработанной им дидактики развивающего обучения, изложенной в «Руководстве к образованию немецких учителей», где были сформулированы 33 правила обучения, которые, по его замыслу, должны были служить реализации развивающих задач школьного образования.

В сложившейся до Ф.А.В. Дистервега дидактике метод обучения рассматривался в качестве ведущего начала образовательного процесса, причем учителю отводилась как бы второстепенная роль. Дидактика развивающего обучения покончила с разделением между методом и применяющим его учителем.

Ф.А.В. Дистервег выделял 4 группы дидактических правил, определяющих, по его убеждению, учебно-воспитательную деятельность школы.

Во-первых, правила по отношению к субъекту школьного образования – ученику. Они содержали требования обучать природосообразно, руководствуясь естественными ступенями роста ребенка и его индивидуальными особенностями; обучать наглядно, последовательно и непрерывно; преследовать всегда формальную или одновременно формальную и материальную цель обучения и т. д. Все правила этой группы подчинялись одной идее: учебно-воспитательная практика школы должна быть построена в соответствии с психологическими особенностями детского восприятия, спецификой психофизического развития детей.

Наглядность связывалась с поэтапным развивающим обучением, в ходе которого в изучаемом предмете или явлении должны быть выделены понятные и близкие ребенку элементы, доступные его наблюдению или связанные с его прежними знаниями.

В духе новых данных психологии в этом разделе «Руководства» учителя предостерегались от формального следования таким дидактическим правилам, как «от близкого к далекому», «от простого к сложному», «от известного к неизвестному». Так, необязательно знакомить ученика со всей Европой прежде, чем он познакомится с Солнечной системой. Например, правило «от простого к сложному» рекомендовалось применять вместе с правилом «от более легкого к более трудному». В связи с этим указывалось, что конкретному мышлению ребенка доступнее чувственно сложное, нежели логически простое. Поэтому в обучении предпочтительнее идти не от простого в природе, а от простого в познавательном отношении: раньше, чем приступать к изучению отдельных частей растений, частей его частей и т. д., надо рассмотреть его в целом. Представление о животном вообще доступнее, чем представление об отдельной породе животных, и т. д.

Касаясь формальной цели обучения – развития познавательных сил учащихся, Ф.А.В. Дистервег отмечал ее тесную связь и взаимодействие с материальной целью – усвоением содержания учебного материала. Но при этом он полагал, что формальная цель на начальной ступени обучения стоит выше материальной.

Вторая группа правил касалась изучаемого объекта – предмета преподавания. Они предусматривали распределение учебного материала в соответствии с уровнем развития ученика; раскрытие, в первую очередь, основ учебного предмета; распределение учебного материала на отдельные взаимосвязанные ступени, небольшие законченные части, включающие повторение пройденного; установление связи между родственными по содержанию предметами и т. п. Содержание образования рассматривалось как нечто завершенное, не подлежащее изменению: меняющиеся условия культуры и уровень научных знаний требуют модернизации и изменения содержания обучения, его постоянного соотношения с состоянием науки.

Третья группа дидактических правил касалась внешних условий обучения, места, времени и т. п. Они касались последовательности изучения предметов школьного обучения, их связи с жизненной перспективой воспитанника, а также особенностей окружающей его социокультурной среды, что определялось соблюдением принципов природосообразности и культуросообразности. Необходимость считаться в обучении с предстоящим выходом детей в самостоятельную жизнь, однако, не должна причинять ущерб общему образованию.

Последняя, четвертая, группа дидактических правил касалась профессиональных качеств учителя, определяющих успешный ход обучения. В их числе, прежде всего, выделялось требование стремиться к тому, чтобы преподавание было интересным, увлекающим детей; обучение должно быть энергичным, отражающим силу характера учителя; учитель должен следить за правильной речью учащихся, правильным изложением своей мысли при ответе на заданный вопрос; учитель никогда не может останавливаться в своем развитии; он должен постоянно обогащать свои знания и развивать свои профессиональные способности. Иначе говоря, заботясь о саморазвитии своих учеников, учитель должен саморазвиваться и сам.

Эта группа дидактических правил, таким образом, ориентировала учителя на то, чтобы сделать обучение увлекательным, интересным для учащихся, обучать их живо и энергично, находить удовлетворение в развитии как собственном, так и своих учеников. Особо подчеркивалось значение личности учителя в реализации правил обучения.

Нельзя, конечно, не обратить внимание на то, что, как и все идеи Ф.А.В. Дистервега, его дидактические правила проникнуты духом человечности. Он напоминал учителю основные положения гуманизма, сформулированные еще И. Кантом: каждый человек является самоцелью. Ни в ком и ни в чем нельзя видеть только цель, и учебные предметы являются не целью, а средством. Ученик существует не ради их, а они служат ему. В воспитании и обучении высшим является, таким образом, не объективное, а субъективное начало. Все обучение происходит ради образования субъекта, развития ученика.

В педагогической мысли первой половины XIX в. теоретическая и практическая деятельность Ф.А.В. Дистервега представляла собой пово-

рот к новому пониманию многих педагогических проблем. Она обогатила классические идеи о природосообразном воспитании новейшими данными наук о человеке – психологии, физиологии, философии и социологии. В его трудах была осмыслена, пожалуй, впервые, социально-историческая обусловленность воспитания; был предпринят поиск путей взаимодействия школьного образования и общества с целью усовершенствования общественных связей между людьми; было показано, что воспитание составляет часть культуры – и общечеловеческой, и национальной; подчеркнута диалектическая связь и необходимость взаимодействия между общечеловеческим и национальным воспитанием.

Как дидакт, Ф.А.В. Дистервег обратил особое внимание на решающую роль личности учителя в реализации развивающих задач школьного образования, зависимость методов обучения от специфики учебного предмета и применяющего их учителя, связь и взаимодействие между формальной и материальной целью образования.

В 30-е гг. XIX в. в Западной Европе возникло новое философское направление, возглавлявшееся французским мыслителем *Огюстом Контом* (1798 – 1857), – позитивизм, которое оказало сильное влияние и на развитие педагогической мысли того времени. Основу этого философского течения составила мысль о том, что подлинное положительное, позитивное знание достигается исключительно в результате синтеза достижений отдельных наук. Суть науки, по мнению позитивистов, состоит не в объяснении явлений жизни, а в их описании. Эта позиция достаточно ярко отразилась и в педагогике, и в социологии, и в других науках о человеке и обществе.

Практическое занятие № 15 «Немецкая классическая педагогика и ее влияние на развитие отечественного образования»

Задание № 1.

Прочитайте отрывок из главы 3 произведения «Лингард и Гертруда» И.Г. Песталоцци. Аргументируйте главные педагогические принципы автора.

«Организация школы. На следующий день начались занятия в школе. Я не советовал бы, однако, другому учителю после такого, как находили люди, высокомерного выступления поступать так, как поступил лейтенант, и начинать занятия в школе при содействии простой крестьянки. Но Глюфи, и только такой человек, как Глюфи, мог это позволить себе. Ему это не могло повредить. Он предложил Гертруде установить в школе такой порядок, какой она создала у себя дома. Гертруда распределила ребят по возрасту и характеру работы. Своих детей и детей Руди, уже знакомых со всеми порядками, она разместила

между остальными. Впереди всех, поближе к столу, она посадила малышей, не знавших еще азбуки. За ними – тех, которые умели читать по складам, затем – умеющих уже немного читать и, наконец, тех, которые читали свободно. После этого она взяла три буквы алфавита и прикрепила их к черной доске. Этими тремя буквами она решила ограничиться на этот день для первого ряда. Одному из детей она предложила повторить за ней буквы. Если ребенок правильно произносил их, другие должны были повторять за ним те же буквы. В дальнейшем она меняла порядок букв, прикрепляла к доске эти же буквы, но большего или меньшего размера. Покончив с этими упражнениями, она оставила буквы на все утро перед глазами детей. С теми, кто умел читать по складам, она поступила так же, но им она дала большее количество букв. Кто уже умел немного читать, должен был вместе с этими детьми читать по складам. Перед детьми, умеющими немного читать, так же как и перед свободно читающими, лежали раскрытые книги. Если кто-нибудь из них читал вслух, все остальные вполголоса повторяли за ним прочитанное. И каждый знал, что Гертруда вызовет его сейчас и скажет: «Читай дальше!» Для наблюдения за работами по рукоделию она привела с собой женщину, которую звали Маргрет. Та ежедневно должна была теперь являться в школу, так как Гертруда этого делать не могла. Вряд ли можно было найти более подходящего человека для этого дела, нежели Маргрет. Стоило остановиться руке или прялке, как она уже была возле ребенка и не отходила от него, пока и рука, и колесо не приходило опять в движение. Большинство детей в тот же вечер принесли домой такую работу, что матери им не поверили, сами ли они ее выполнили. Но дети отвечали им: – Да, большая разница, как ты показываешь и как Маргрет, ты так не умеешь».

Песталоцци развивал идеи о гуманном характере воспитания, доброжелательном отношении к детям, привитии им сочувствия и сострадания к людям как основы их нравственного развития. В практической педагогической деятельности Песталоцци пытался соединить обучение и воспитание детей с организацией их посильного труда, использовал воспитательную роль детского сообщества, получившего впоследствии название воспитательного коллектива, для нравственного формирования своих питомцев.

Педагогические принципы Г. Песталоцци:

1. Всякое обучение должно основываться на наблюдении и опыте и лишь затем подниматься к выводам и обобщениям.
2. Процесс обучения должен строиться путем последовательного перехода от части к целому.
3. Основой обучения является наглядность. Без применения наглядности нельзя добиться правильных представлений, развития мышления и речи.
4. Необходимо бороться с вербализмом, «словесной рассудочностью образования, способной формировать только пустых болтунов».
5. Обучение должно способствовать накоплению знаний и, в то же время, развивать умственные способности, мышление человека.

Задание № 2.

Прочитайте отрывок из педагогического труда «Как Гертруда учит своих детей» И.Г. Песталоцци. Почему дети нуждаются в руководстве?

«Всякое обучение людей, следовательно, есть не что иное, как искусство помочь этому естественному стремлению человека к развитию, и это искусство, в сущности, основывается на пропорциональности и гармонии впечатлений, усвояемых ребенком, со степенью развития его сил.

...Надо довести до высокой степени реальные (опытные) и формальные познания ребенка, надо научить его читать или хотя складам, прежде чем разовьется его разум; и вместе с этим заключением во мне созрело другое: дети в самом раннем возрасте нуждаются в руководстве, основанном на знании психологии, для разумного наблюдения над всеми предметами».

Песталоцци создал последовательную методику элементарного преподавания, которая заключается в принципе наглядности.

Задание № 3.

Прочитайте педагогический труд И.Г. Песталоцци «Книга для матерей». Аргументируйте, можно ли нагружать детей в раннем возрасте большим количеством информации или это действие только усугубит ситуацию?

«Ты слышал, как дети, не достигшие еще четырех лет, наизусть произносили длиннейшие и труднейшие предложения. Счел ли бы ты это возможным, если бы сам этого не видел? Точно так же я заставлял их заучивать целые листы, наполненные географическими именами и написанные с самыми сильными сокращениями, и читать самые незнакомые слова, обозначенные только двумя буквами, в то время, когда они едва лишь по слогам читали печатное. Ты сам видел, как правильно они читали эти листы и как легко выучивали их наизусть».

Задание № 4.

Прочитайте письмо первое из книги «Книга Матерей» И.Г. Песталоцци. Аргументируйте, почему автор считал, что образование должно быть природосообразным?

«Час рождения ребенка есть первый час его обучения. С той минуты, когда его чувства стали восприимчивыми, с этой минуты начинает учить его природа. Сама жизнь есть не что иное, как только что пробудившаяся способность воспринимать впечатления; она есть не что иное, как пробуждение созревших физических ростков, которые теперь изо всех сил, всеми отпрысками стремятся к развитию и самообразованию; она есть не что иное, как пробуждение сформировавшегося теперь животного, которое хочет и должно стать человеком.

Всякое обучение людей, следовательно, есть не что иное, как искусство помочь этому естественному стремлению человека к развитию, и это искусство, в сущности, основывается на пропорциональности и гармонии впечатлений, усвояемых ребенком, со степенью развития его сил. Следовательно, неизбежно существует известная последовательность в тех впечатлениях, которые ребенок должен получить при помощи обучения; начало же и развитие этого ряда впечатлений должны идти нога в ногу с развитием сил ребенка. Таким образом, я скоро увидел, что исследование подобных рядов по всему кругу человеческих

знаний и особенно по основным пунктам, которые служат точками отправления для развития человеческого ума, есть простой и единственный путь когда-либо получить настоящие книги для чтения и учебники, удовлетворяющие требованиям нашей природы и нашим потребностям. Я скоро также увидел, что при составлении подобных книг самое главное, собственно, должно заключаться в том, чтобы распределить составные части всякого обучения сообразно со степенью возрастания детских сил, и во всех отделах обучения определить с величайшей точностью, что из его составных частей соответствует каждому возрасту, чтобы, с одной стороны, не лишить ребенка того, к чему он вполне способен, а с другой – ничем не обременять и ничем не смущать его таким, к чему он не совсем способен.

Следующее стало для меня ясным: надо довести до высокой степени реальные (опытные) и формальные познания ребенка, надо научить его читать или хоть складам, прежде чем разовьется его разум; и вместе с этим заключением во мне созрело другое: дети в самом раннем возрасте нуждаются в руководстве, основанном на знании психологии, для разумного наблюдения над всеми предметами».

Создатель произведения утверждал, что цель обучения – в формировании человечности, в гармоническом развитии всех сил и способностей человека. Он считал, что воспитание должно быть природосообразным: оно призвано развивать присущие человеческой природе духовные и физические силы в соответствии со свойственным ребенку стремлением к всесторонней деятельности.

Главная заслуга Песталоцци в том, что он – один из основоположников дидактики начального обучения. Его теория элементарного образования включает умственное, нравственное, физическое и трудовое образование, которое осуществляется в тесной связи и взаимодействии, чтобы в итоге получить гармоническое развитие человека. Песталоцци разработал методику обучения детей счету, измерению и речи, расширил элементарные сведения обучения, включив в него сведения из геометрии, географии, а также рисование, пение и гимнастику.

Задание № 5.

Прочитайте отрывки из педагогических трудов И.Ф. Гербарта «Общая педагогика», «Очерк лекций по педагогике». Почему автор считал, что первой наукой в воспитании должна быть психология? Как философ характеризовал нравственное воспитание и воспитывающее обучение?

«Первой, но вместе с тем далеко не полной наукой для воспитателя должна быть психология, в которой была бы намечена вся совокупность возможных человеческих побуждений».

«Так как нравственность связана единственно и исключительно с собственной волей, определенной правильным пониманием, то, прежде всего, само собой понятно, что нравственное воспитание не направлено на известное внешнее поведение, а должно выработать в душе питомца понимание с присущей ему волей».

Герbart считал, что самым простым, первичным элементом психики являются представления (психические реалы). Психические процессы (мышление, воля, чувства, воображение) отражены в сознании как взаимодействия представлений. Воспитывающее обучение – трактуется односторонне. Поскольку психические процессы – это взаимодействие представлений, то обучая, т. е. формируя представления, мы автоматически воспитываем, ибо формируем сознание, волю и чувства.

К нравственному воспитанию тесно примыкает у Гербарта «управление», задача которого состоит во внешнем дисциплинировании воспитанников, в приучении их к порядку. Основными средствами управления являются: надзор, приказание, запрещение, наказания, вплоть до телесных, умение занять ребенка. Вспомогательную роль в управлении Герbart отводит авторитету и любви воспитателя, причем авторитет должен принадлежать отцу, а любовь – матери.

Задание № 6.

Прочитайте изречение И.Ф. Гербарта «Общая педагогика». Аргументируйте, почему заинтересованность к предмету является делом преподавания и индивидуальность важна для нравственного воспитания человека?

«Интерес вытекает из интересных предметов и занятий. Из богатства таковых возникает многосторонний интерес. Привлечь его и преподнести надлежащим образом является делом преподавания, которое продолжает и дополняет ту предварительную работу, которая исходит от опыта и общения с людьми.

Для того чтобы характер принял нравственное направление, индивидуальность должна сохраняться как бы погруженной в текучий элемент, который, в зависимости от обстоятельств, то содействует, то противодействует ей, но в большинстве случаев остается почти неощутимым. Этим элементом является забота о развитии и дисциплинированности воспитуемого, которая оказывает свое действие, главным образом, на произвол и отчасти также на понимание».

Преподаватель заинтересован в том, чтобы наилучшим образом преподать свой предмет ученику и помочь ему сформировать свою индивидуальность.

10. РЕФОРМАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИКА

10.1. Движение за реформу школьного дела в конце XIX в. Критика школьного образования

Конец XIX в. отмечен вступлением крупнейших стран Западной Европы и США в такую стадию общественно-экономических отношений, которая потребовала научного и технического перевооружения производства и совершенствования социальных институтов. В этих условиях стало более явным уже ранее ощущавшееся несоответствие традиционной школы, практики воспитания и обучения новым экономическим и политическим требованиям развития этих стран. Прежде всего, стало очевидным, что старая школа не способствовала развитию у детей активности и самостоятельности мышления, не готовила к применению полученных теоретических знаний на практике. Развивающаяся же промышленность, оснащенная новым оборудованием, нуждалась в квалифицированных рабочих, способных пользоваться им, быстро переключаться с одной операции на другую. Противоречия между состоянием школьного дела и новыми экономическими условиями вызвали появление педагогических движений, требовавших реформирования школы всех ступеней.

Основными поворотными моментами в истории школы явились создание в последней трети XIX в. национальных систем народного образования, поиски направления и путей реформирования самой школы. Эти годы были отмечены усилением централизации управления и финансирования школ, продлением сроков начального образования, созданием промежуточных между начальным и средним звеном дополнительных школ, ставших, в конечном счете, тупиковыми профессиональными учебными заведениями.

В каждой из национальных систем образования возникали и свои проблемы: в США – резкое отставание сельской школы от городской, не отвечающие требованиям времени учебные планы и программы средней школы; в Англии – децентрализация народного образования, переполненность массовых школ, крайний утилитаризм начального образования, традиционализм классического среднего образования; в Германии – сохранявшиеся догматизм и вербализм в содержании и методах обучения, интенсивное вмешательство церкви в дело народного просвещения;

во Франции – заметное отставание от других западноевропейских стран в области развития профессионального образования. Но, в общем, перед всеми этими странами стояла одна и та же задача – привести школу в соответствие с экономическими и политическими требованиями эпохи.

Поиски путей перестройки школы происходили в атмосфере дискуссий по проблемам человека, его воспитания и образования. В орбиту общественного интереса наряду с традиционными объектами изучения – школы и семьи – начало входить изучение трудовой деятельности учащихся, досуга, личностных отношений. Это были внешние факторы, влиявшие на изменение характера школьной практики. Но существовали еще и факторы, связанные с развитием педагогической науки, – введение под влиянием позитивизма новых методов изучения педагогических проблем, усиление тенденции к дифференциации отраслей педагогического знания, обострение взаимной критики представителей различных философско-педагогических направлений.

Многочисленные концепции и течения в общественно-педагогической мысли конца XIX в., стремившиеся к коренному изменению характера деятельности школы, часто подводятся под общее понятие «реформаторская педагогика» или «движение нового воспитания».

Среди этих течений наиболее известными были движения сторонников «свободного воспитания», «трудовой школы», «школы действия», «социальной педагогики», «прагматической педагогики», «прогрессивного воспитания».

Весьма трудным представляется дать классификацию всех этих течений, поскольку в их концепциях были и общие идеи, и специфические, присущие каждому из них особенности. Кроме того, существовала путаница в терминологии, сохраняющаяся и поныне, подмена педагогики другими отраслями знания, представление одной и той же теории в разной интерпретации, создававшее иллюзии новых подходов. Поэтому все приведенные выше названия направлений реформаторской педагогики следует понимать достаточно условно. Однако основная идея, объединявшая педагогов-реформаторов, состояла в том, чтобы сделать школу местом подготовки самостоятельных, инициативных и деловых людей, умеющих творчески использовать полученные в школе знания в практической деятельности.

В условиях конца XIX в. повсеместно усиливалось участие государственных органов в управлении и изменении характера деятельности общеобразовательной школы. К концу столетия почти во всех развитых странах Европы и Америки были изданы законы об обязательном начальном образовании. Один из авторов законодательного Акта об образовании в Англии, Г. Форстер, выразил общую озабоченность правительств всех развитых в то время стран, утверждая, что если они обрекут своих рабочих на невежество и не обеспечат им должной подготовки к профессиональной деятельности, то тогда, несмотря на любые усилия и энергию, эти страны окажутся побежденными в мировой конкуренции.

Воспитание людей нового типа, разрешение противоречий между узкой специализацией и общим развитием учащихся, необходимость развития творческого потенциала личности учащегося и повышение эффективности учебного процесса в условиях роста контингента обязательной школы ставили перед педагогической теорией неотложную задачу – отыскание путей рационального преобразования школьной системы, пересмотра целей, содержания, методов и организации образования, воспитания и обучения.

Проблема модернизации содержания и методов образования и воспитания вызывала бурные споры как среди представителей классического и естественнонаучного образования, так и среди тех, кто пытался соединить оба эти направления. Педагогическая проблематика оказалась в центре общественных дискуссий той эпохи. Для разрешения актуальнейших проблем педагогики того времени нужны были новые теоретические подходы, квалифицированные специалисты, серьезная переоценка предшествующего развития педагогической теории и образовательной практики. Увлечение же появившимися новыми философскими концепциями приводило к разнородности подходов в самом реформаторском движении в сфере педагогики и школьной практики.

10.2. Основные представители реформаторской педагогики

На педагогическую теорию во второй половине XIX столетия сильное влияние оказала философия позитивизма. По определению основоположника позитивизма *О. Конта* (1798 – 1857), опыт и теоретическое знание есть совокупность субъективных ощущений и переживаний.

Наиболее адекватно этому представлению отвечала педагогическая теория Г. Спенсера, о которой говорилось ранее. Очень близкой к этой точке зрения была так называемая прогрессивистская концепция воспитания, получившая распространение особенно в США. Прогрессивисты полагали, что характер педагогического процесса определяется, главным образом, проявлением склонностей детей в процессе практической деятельности и поэтому для расширения возможностей индивидуализации обучения необходимы эффективные средства определения задатков, способностей и интеллектуального уровня каждого ребенка с тем, чтобы помочь ему выбрать свой будущий жизненный путь.

Эти идеи легли в основу сформулированного на этой основе принципа педоцентризма в воспитании. Опираясь на руссоистскую теорию естественного воспитания, педоцентристы доказывали, что планомерное, систематическое обучение и воспитание детей по заранее разработанным программам противоречат природе развития ребенка, и поэтому организацию педагогического процесса следует строить, исходя из непосредственно возникающих интересов детей в процессе их деятельности. Протестуя против засилия формализма в школе, они предлагали отказаться от утверждаемых заранее учебных планов и программ, а также, по их мнению, бездарных учебников и положиться на свободное творчество учителя и учащихся.

Эта идея легла в основу теории свободного воспитания, главными представителями которого можно считать шведскую писательницу и педагога *Эллен Кей* (1849 – 1926), немецких педагогов *Фрица Гансберга* (1871 – 1950) и *Людвига Гурлитта* (1855 – 1931). К этому направлению реформаторской педагогики можно также отнести идеи и деятельность итальянского врача-психиатра и педагога *Марии Монтеessori* (1870 – 1952).

Согласно их точке зрения, любая система школьного воспитания, так или иначе, вредит нормальному развитию ребенка. Так, Э. Кей призывала общественность к борьбе за признание социальной важности материнских функций и одной из наиболее актуальных задач современного общества считала создание нового поколения образованных матерей, способных уберечь своих детей от обезличивания. Только домашнее воспитание, по ее мнению, дает простор развитию индивидуальности ребенка.

Школа, в свою очередь, также должна строить обучение и воспитание исходя из индивидуальности каждого ученика, обеспечивая при этом преемственную связь с домашним воспитанием, организуя широкую самостоятельность школьников и способствуя развитию у детей всех присущих им дарований.

Разделяя эту точку зрения, Ф. Гансберг видел путь формирования личности ребенка в стимулировании его творческого саморазвития. Развитию познавательной деятельности школьников, по его мнению, должны помогать работы типа написания сочинений, решения проблемных задач и т. д.

Присоединяясь к этой точке зрения, Л. Гурлитт обосновывал идею о том, что воспитание не должно преследовать практических целей, чего в большинстве своем требовала общественность, а преимущественно развивать все силы и активность детей. Систематические занятия в народной школе должны быть заменены спортом, играми, беседами, творческими работами, т. е. всем тем, что воспитывает независимость суждений, волю, дисциплину. Традиционное содержание учебных программ немецких школ он предлагал заменить широко трактуемым эстетическим воспитанием и занятиями различными видами ручной деятельности.

Но, как показала дальнейшая практика, идеи «свободного воспитания» не только не способствовали подлинному индивидуальному развитию ребенка, но даже ограничивали его, поскольку вели к отказу от регулярных систематических учебных занятий по овладению основами наук. Система идей, на что рассчитывали представители свободного воспитания, у ребенка спонтанно не выстраивалась, и поэтому это направление реформаторской педагогики подвергалось справедливой критике, несмотря на то, что многие из его положений вобрали в себя другие направления в педагогике этой эпохи.

Популяризация идеи измерения психологических свойств детей для педагогических целей в экспериментальных условиях широко проводилась на страницах журналов многих стран мира, в результате чего она привлекла внимание многих специалистов. В частности, в Италии широко известный практик дошкольного воспитания М. Монтессори в процессе медицинского эксперимента выявила особо чувствительные к внешним воздействиям возрастные этапы в развитии ребенка, так назы-

ваемые сензитивные периоды, чрезвычайно важные для каждого человека. Временные рамки этих периодов крайне ограничены, и поэтому чрезвычайно важно не упустить возможности использования воспитателем различных развивающих методов именно в эти периоды. Опираясь на идеи Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори разработала программу и методику сенсорного воспитания детей дошкольного возраста путем развития отдельных чувств и органов восприятия – зрения, слуха, осязания и т. д. Специальная методика наблюдения за детьми по определенной программе помогла ей сформулировать принцип организации особой воспитывающей и активно формирующей среды, в которой развиваются и с которой взаимодействуют дошкольники.

10.3. Зарубежная школа и педагогика в конце XIX – начале XX в.

Педагогика «гражданского воспитания» и «трудовой школы» Георга Кершенштейнера

Научное обоснование движению трудовой школы дал немецкий педагог *Георг Кершенштейнер* (1854–1932). В работе «Понятие трудовой школы» он доказывал, что в эпоху разделения труда, сопутствующего развитию культуры, каждый человек должен иметь профессиональную специализацию.

В задачи школы поэтому должно было, по его мнению, входить обеспечение учащихся профессиональной подготовкой с приданием ей нравственного значения и воспитание гражданина-патриота. Для реализации этих идей организация школьного производства должна была осуществляться по типу трудовой общины.

В 1908 г. Г. Кершенштейнер в докладе на тему «Школа будущего – трудовая школа» изложил основные принципы организации такой школы. Трудовая школа должна стать таким образовательным учреждением, которое готовило бы детей, главным образом, из народа к будущей трудовой деятельности, причем основная ее цель – не сообщение знаний, а выработка у учащихся элементарных трудовых навыков и воспитание дисциплины поведения. Для детей только то имеет значение, чего они добиваются путем самостоятельности, поэтому в школу и должен быть введен ручной труд. Это, по определению Г. Кершенштейнера, вполне

отвечало бы природе самих детей, поскольку 90 % из них обладают образным мышлением, а не абстрактным, и они с большим удовольствием предпочтут практические занятия умственным. При организации народной школы лучше всего было бы соединить преподавание с ручным трудом и изобразительно-иллюстративной деятельностью, широко используя опытническую и лабораторную работу. Программа такой школы предполагала использование различных форм практической деятельности так, чтобы они составляли непрерывную цепь, при которой каждое упражнение последовательно подводит к очередному затруднению, которое ребенок в состоянии преодолеть самостоятельно. Ручной труд вводился в школу как самостоятельный учебный предмет, а сама организация обучения на ранних его ступенях примыкала к игровой деятельности.

В тесной связи с концепцией трудовой школы у Г. Кершенштейнера выступала теория гражданского воспитания, изложенная им в работе «Понятие гражданского воспитания». В ней он рассматривал народную школу и армию как наиболее действенные государственные воспитательные институты, способные формировать у молодежи желание трудиться на благо отечества и защищать его.

11. ОСНОВАТЕЛЬ ПОЗИТИВИСТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ДЖОН ДЬЮИ И ЕГО ПОСЛЕДОВАТЕЛИ

11.1. Идеи Джона Дьюи о практической направленности воспитания. Историческое значение и особенности педагогики прагматизма

Авторитет позитивистской методологии в рассматриваемый период был так велик, что под ее влияние попал и крупнейший американский философ, педагог и социолог *Джон Дьюи* (1859–1952). Экспериментальный метод у Д. Дьюи предполагал, что мы знаем только то и тогда, когда можем своей деятельностью произвести действительно изменения в вещах, которые подтверждают или опровергнут наши знания. Без этого знания остаются только догадками. Важнейшим источником для педагогики как науки Д. Дьюи считал проверенный жизнью метод. В реформаторской педагогике Д. Дьюи выступил как наиболее яркий представитель философско-педагогического направления прагматизма (от *греч.* – дело, действие) с его трактовкой истинности как практической значимости: «истинно то, что полезно». При этом значимость пользы определялась чувством самоудовлетворения. Со временем прагматизм превратился в определенную идеологию, адекватную «американскому образу жизни», в основе которой лежал критерий полезности, восходящий еще к Г. Спенсеру.

Каждый ребенок, по определению Д. Дьюи, – неповторимая индивидуальность и потому должны стать центром педагогического процесса. Отправляясь от идей У. Джемса, родоначальника прагматизма, Д. Дьюи рассматривал воспитание как процесс накопления и реконструкции опыта с целью углубления его социального содержания.

Накопление ребенком индивидуального опыта ведет к формированию его личности. Исходя из этого, Д. Дьюи выдвинул идею создания «инструментальной» педагогики, строящейся на спонтанных интересах и личном опыте ребенка. Согласно этой концепции, обучение должно сводиться преимущественно к игровой и трудовой деятельности, где каждое действие ребенка становится инструментом его познания, собственного его открытия, способом постижения истины. Такой путь познания представлялся прагматистам более соответствующим природе ребенка, нежели традиционное сообщение ему системы знаний. Конеч-

ным результатом обучения, по Д. Дьюи, должна была стать сформированность навыков мышления, под которыми понималась способность, в первую очередь, к самообучению. Целями образовательного процесса выступали умение решать жизненные задачи, овладение творческими навыками, обогащение опыта, под которым понимались знания как таковые и знания о способах действия, а также воспитание вкуса к самообучению и самосовершенствованию.

Реализация идей Д. Дьюи на практике осуществлялась в 1884–1916 гг. в разных школах. По его методике проводилась работа в опытной начальной школе при Чикагском университете, организованной в 1896 г., где обучались дети с 4 до 13 лет. В качестве основания для начала обучения с такого раннего возраста выдвигалось утверждение, что фундамент всей последующей школьной жизни закладывается в дошкольных учреждениях. Поэтому первые практические опыты Д. Дьюи были связаны с работой с маленькими детьми, которые с самого раннего возраста приучались делать все самостоятельно, преимущественно в игровой форме. Позже в школе опора делалась на трудовую деятельность – 11–13-летние мальчики и девочки пряли, ткали, шили, т. е. учились «делать». Мышление при этом должно было «обслуживать» опыт каждого ребенка. Оно становилось необходимым только при решении конкретных практических задач, и учебная деятельность в таких условиях не требовала дополнительной активизации. Система обучения в такой школе не была связана с понятием так называемого общественно полезного труда – в основе ее лежали интересы отдельного индивида. Задачей школы была подготовка учащихся к самостоятельному решению возникающих проблем, выработка умения приспосабливаться к среде. Воспитатель и учитель должны были лишь направлять деятельность учащихся в соответствии с их способностями. Воспитание, писал Д. Дьюи, должно опираться на независимое существование прирожденных способностей; задача воспитания состоит в их развитии, а не в их создании.

На основе своего опыта работы в школе Д. Дьюи дополнил свою концепцию положениями о том, что школа обязана гибко реагировать на динамические изменения в обществе и должна сама стать как бы обществом в миниатюре, она должна предоставлять детям максимальные возможности для выработки общественного чувства сотрудничества и навыков взаимопомощи.

Школа, представленная у Д. Дьюи как воспитывающая и обучающая среда, должна была выполнять следующие основные функции: упрощать сложные явления жизни, предоставляя их детям в доступной форме; выбирать для изучения наиболее типичные и важные моменты из опыта человечества; содействовать выравниванию социальных различий, создавая «единство мыслей и координированность действий». Содержанием образования у прагматистов выступал приобретенный опыт ребенка, обогащающийся в условиях обучающей среды.

Для учащихся способом приобретения опыта являлось решение различных практических задач: изготовить макет, найти ответ на вопрос и т. д., а приобретение необходимых для этого знаний связывалось с интересами ребенка, которые обеспечивают его внимание и активность. Д. Дьюи при этом допускал, что не все жизненно важное может представлять для ребенка интерес, в связи с этим у детей нужно развивать силу воли, формировать характер.

Противоречие между интересом и усилием устраняется, по мнению Д. Дьюи, знанием воспитателем возрастных особенностей детей. Д. Дьюи выделял три таких периода в школьной жизни. Первый период – с четырех до восьми лет. Он характерен яркостью связей между впечатлением, представлением и действиями. Второй – от восьми до одиннадцати лет – период расширения сфер деятельности и заинтересованности в ее результатах. Игра уже не занимает такое большое место в жизни ребенка, как в первый период. На этом этапе выявляются связи между средствами и целями деятельности, появляется творчество. Третий период – от одиннадцати лет до окончания начального образования – очень важный в жизни ребенка, потому что он связан с развитием всех сущностных сил личности.

Школьное обучение, согласно Д. Дьюи, следует начинать с деятельности учащихся, имеющей социальное содержание и применение, и только позже подводить школьников к теоретическому осмыслению материала, к познанию природы вещей и способов их изготовления. Содержание образования, таким образом, усваивается как побочный продукт в ходе исследования проблемной обучающей среды, организованной как логическая последовательность педагогических ситуаций. Подлинным образованием Д. Дьюи считал все ценное, вынесенное и пережитое из

конкретных ситуаций, из специально организованного опыта, из «делания». Единственным критерием педагогической ценности учебного предмета выступал только его вклад в «становление системы внутренней личностной ориентации»,

Способом организации такой деятельности должен был служить, в частности, разработанный учеником и последователем Д. Дьюи, американским педагогом, видным представителем прогрессивизма *Уильямом Килпатриком* (1871–1965) метод проектов. Согласно ему, обучение осуществляется через организацию целевых актов. Дети в процессе учебной деятельности планируют (проектируют) выполнение конкретной практической задачи, включая туда и учебную деятельность.

Несмотря на то, что руководство деятельностью оставалось за учителем, этот метод исходил из опоры на уже имеющийся опыт ребенка, его собственный путь искания, преодоления затруднений. Только при такой системе обучения, считал У. Килпатрик, воспитание может превратиться в непрерывную перестройку жизни ребенка и поднять ее на высшую ступень, а школа будет готовить учащихся к условиям динамично меняющейся обстановки в обществе и к столкновению с неизвестными проблемами в будущем. Впоследствии этот метод, как и другие идеи Д. Дьюи, использовался в практике многих стран мира.

Доведенная до крайности идея прагматической педагогики относительно опоры обучения на практику привела к сужению круга знаний, необходимых для выработки у учащихся научного мировоззрения. Чрезмерное внимание к спонтанным интересам ребенка и так называемому сопутствующему обучению, отрицание ведущей роли учителя в школе, безусловно, снижали значимость самого прагматического принципа – «обучение посредством делания», т. е. организации самостоятельной деятельности учащихся для решения заинтересовавших их проблем. Метод проектов вел, по сути дела, к ликвидации учебных предметов, поскольку для решения практической задачи учащиеся пользовались лишь отрывками знаний, вследствие чего нарушалась внутренняя логика отдельных наук. На практике это привело к резкому снижению уровня общеобразовательной подготовки учащихся.

Идея прагматического образования Д. Дьюи и основанный на ней метод проектов У. Килпатрика подвергались серьезной критике уже их современниками. Так, профессор Колумбийского университета в Нью-

Йорке *Уильям Бэгли* (1874–1946), представитель так называемого «эссенциализма» – «сущностного» подхода к педагогике, – резко выступал против утилитаризма школьных программ и прагматических подходов к образованию. Рассматривая образование как «стабилизирующую силу», У. Бэгли требовал укрепления его исторически сложившихся функций. Школьное обучение должно быть, по его мнению, направлено на овладение учащимися основными навыками умственной деятельности, позволяющими продвигаться в знаниях вперед, от чего отказалась собственно прагматическая педагогика. У. Бэгли один из первых в США стал также критиковать теорию врожденных способностей и основанную на ней практику тестирования интеллекта ребенка, поскольку считал, что тесты не могут полностью раскрыть потенциал личности и в руках неподготовленных педагогов могут принести вред.

Несмотря на критику и негативные последствия, идеи прагматизма и метод проектов привлекали внимание педагогов многих стран, в том числе и России, и считались средством для построения школы нового типа. Позже от многих заимствованных из реформаторской педагогики методик пришлось отказаться ввиду того, что они не были способны решить задачу подлинной модернизации школы.

В поисках путей формирования нового типа личности в существовавших условиях значительное место заняли идеи, изложенные в 1890 г. в книге *Пауля Наторпа* (1854–1924) «Социальная педагогика», положившие начало еще одному направлению реформаторской педагогики, которое проблемы образования и воспитания подрастающего поколения рассматривало в широком социально-философском контексте. Школа представлялась как наиглавнейшая ячейка социального содружества – союз педагогов и учеников. Подготовка такого союза должна была служить семье, в задачи которой входило воспитание в детях индивидуальности, не мешающей им жить и творить в сообществе. Воспитание и образование в социальной педагогике П. Наторпа превращались в выработку взаимоотношений личности и общества на основе единства понимания жизненных ценностей и норм. Именно с этой целью П. Наторп предлагал создать единую для всех слоев населения школу, которая могла бы привести к устранению классовых противоречий и снятию острых социальных проблем.

Идеи социальной педагогики нашли сторонников в демократических слоях общества практически всех стран Европы. Так, эти идеи и идеи прагматизма вобрало в себя и трансформировало педагогическое направление, возникшее в Германии в результате резкого недовольства формализмом и пассивностью старой школы и получившее название трудовой школы. Начало этому направлению положил швейцарский педагог *Роберт Зейдель* (1850–1933), который в своей работе «Трудовая школа как социальная необходимость» наметил основные принципы ее построения. Первая такая школа была организована в 1882 г. и названа коллективно-трудовой колонией, в которой использовалось около 20 разных видов производительного труда. Каждый ученик должен был основательно изучить одно из ремесел и иметь представление обо всех других. Занятия трудом требовали знаний и поэтому сопровождались умственными занятиями и художественно-изобразительной деятельностью.

11.2. Педагогика действия Вильгельма Августа Лая. Экспериментальная педагогика Эрнеста Меймана, Эдуарда Ли Торндайка

Начало XX в. характеризовалось быстрым распространением школ с трудовым уклоном не только в европейских странах, включая Россию, но и в азиатских, например, в Японии. Вместе с тем у представителей трудовой школы не было единодушия по многим вопросам, и, прежде всего, по вопросу о целях трудового воспитания.

В 1903 г. вышла в свет работа *Вильгельма Августа Лая* «Экспериментальная дидактика», в которой он излагал свои требования к трудовой школе. Труд рассматривался им не как учебный предмет, а как принцип преподавания всех учебных дисциплин. Ручной труд, считал В.А. Лай, должен вводиться в народную школу, прежде всего, как средство умственного, физического и духовного развития учащихся.

Теория В.А. Лая, названная им «школой жизни», была наиболее близкой к концепции Д. Дьюи. Основываясь на данных различных поисков путей реформы школы, В.А. Лай пытался создать новую педагогику – педагогику действия. Исходным пунктом и способом реализации педагогики действия выступали для него не книги и объяснения учителя, не один лишь интерес, воля, труд или что-либо подобное, а, как писал он

сам, лишь полная жизнь ребенка с ее гармоническим разнообразием реакций. В основе обучения должна лежать последовательность таких действий, как восприятие, умственная переработка воспринятого, внешнее выражение сложившихся представлений с помощью описания, рисунка, опытов, драматизации и других средств. Именно поэтому ручной труд выступал у В.А. Лая как принцип преподавания, способствующий обучению и воспитанию.

Труд является необходимым заключительным звеном естественного процесса взаимосвязанных реакций. Особая роль В.А. Лаем отводилась третьему компоненту его триады – выражению, которое и являлось собственно действием, направленным на приспособление ребенка к окружающим условиям среды, в том числе и социальным. Это приспособление ребенка было основной задачей школы действия.

В книге «Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры» В.А. Лай писал о том, что его школа действия ставит своей целью создать для ребенка простор, где бы он мог жить и всесторонне реагировать на окружающее; она должна быть для ребенка общиной, моделирующей природную и социальную среду, вынуждает ученика согласовывать свои действия с законами природы и волей сообщества окружающих его людей. Из этой работы В.А. Лая ясно видна его близость к идеям социальной педагогики, которые он дополнил собственными соображениями для конкретной их реализации.

Важную роль в нарисованной В.А. Лаем школе жизни должны были играть учебный план и методы преподавания, основанные на учете индивидуальных особенностей каждого ребенка. Признаваемые всеми полезными в педагогическом отношении практические и творческие работы школьников в лабораториях, мастерских, уход за растениями и животными, театрализованные представления, лепка, рисование, игры и спорт – в рекомендациях В.А. Лая вслед за Д. Дьюи приобретали главенствующее значение по отношению к систематическому научному образованию.

В 1910 г. на собрании учителей в Страсбурге В.А. Лай выступил с докладом о новых педагогических течениях, в котором он обратил внимание на значительную путаницу понятий и терминов в педагогических концепциях и предложил разграничить понятия «школа труда» и «школа действия», показав, что эти понятия хотя и имеют общие черты, но не

совпадают. Под «школой труда» подразумевался производительный труд, а под «школой действия» – разносторонняя деятельность, куда входит как составная часть и производительный труд. В.А. Лай указывал и на то, что под понятием «трудовая школа» в педагогическом мире часто понималось не одно и то же.

Таким образом, можно сделать общий вывод, что в реформаторском движении трудовой школы выделились две основные группы – сторонники понимания труда в школе как всякого рода активной деятельности (мускульной, интеллектуальной, творческо-изобразительной) и так называемые мануалисты – сторонники понимания труда как деятельности ручной, направленной на создание материальных ценностей.

Однако и прагматисты, и представители социальной педагогики, и сторонники трудовой школы сходились в главном – основу организации школьной жизни ребенка должна составлять активная трудовая деятельность, при которой труд выступает как средство приобретения опыта, формирования сообщества в школе, воспитания разносторонне развитой личности. Участвуя в разных сферах деятельности и приобретая собственный опыт, дети при помощи наставников осмысливают его в школе.

Общим для различных пересекающихся направлений реформаторской педагогики было признание того, что истинная школа должна быть организована так, чтобы ребенок находился в среде, общение с которой действовало бы развивающе на его умственные и творческие способности. Школа, как органическая часть более широкой социальной среды, должна при этом стать организованной средой, основу которой составляет широко трактуемая трудовая деятельность. По определению Д. Дьюи, ребенок не только живет в такой школе, а учится у самой жизни.

Многие видные педагоги и психологи конца XIX – начала XX в. полагали, что прогресс в деятельности школы, как и самих наук о ребенке, его развитии, воспитании и обучении, может быть достигнут не путем абстрактного теоретизирования, а лишь на основе использования положительных и достоверных фактов из педагогической практики. Эти факты должны дополнительно проверяться опытным, экспериментальным путем. Данное достаточно влиятельное направление в педагогике того времени известно под не очень удачным названием «эксперимен-

тальная педагогика». Однако нужно подчеркнуть, что введение в научный арсенал педагогики и психологии опытных методов исследования явилось весьма важным фактором дальнейшего развития этих наук.

Это направление было представлено группой немецких ученых во главе с *Эрнстом Мейманом* (1862 – 1915) и *Вильгельмом Августом Лаем* (1862 – 1926). Благодаря им стали создаваться научно-экспериментальные лаборатории, и был введен в научный обиход термин «педагогический эксперимент». Целью представителей этого направления было получение опытным путем необходимых достоверных данных для усовершенствования педагогического процесса.

Экспериментальная педагогика старалась опираться на результаты изучения детей с помощью эмпирических методов, таких как наблюдение, анкетирование, на данные тестов на определение возрастных возможностей детей, которые были впервые разработаны французским психологом *Альфредом Бине* (1857 – 1911), на изучение поведения ребенка в различных учебных и внеучебных ситуациях, использование разработанной американским психологом *Эдуардом Ли Торндайком* (1874 – 1949) системы количественного измерения уровня интеллектуального развития ребенка с помощью стандартных тестов. Эксперименталисты полагали, что использование этих методик дает возможность выработать педагогические и психологические нормативы, на основе которых можно организовать процесс обучения и воспитания объективно и научно. Содержание экспериментальной педагогики представляло собой, по существу, свод различных сведений из анатомии, физиологии, психологии, психопатологии, педагогики. Обучение, по определению, В. Лая, должно следовать за биологическими стадиями развития ребенка, выступая в качестве механизма управления рефлексам, импульсами и волей учащихся согласно нормам культуры.

Возникновение экспериментальной педагогики послужило важным импульсом развития науки о детях – педологии, которая представляла собой синтез психологических, биологических и социологических знаний о ребенке и основывалась на представлении о нем как о субъекте, судьба которого предопределена наследственностью и влиянием общественной среды. Необходимо лишь изучить и измерить оба эти фактора, чтобы направить воспитание в нужное русло.

До возникновения педологии ребенок выступал преимущественно в качестве объекта познания отдельных наук, которые подходили к его изучению каждая со своих позиций. Педология же пыталась разработать такие методы, которые помогли бы в результате комплексного изучения получить знание о ребенке в целостном виде.

Наибольший вклад в развитие педологии внесли психологи Э. Торндайк, С. Холл, А. Бине и представители экспериментальной педагогики. Результаты, полученные в процессе разностороннего экспериментирования и опыта, считались наиболее надежными для использования в массовой практике обучения и воспитания. В своих «Лекциях по экспериментальной педагогике» Э. Мейман обосновывал тезис, что только индуктивный путь обеспечивает каждого воспитателя пониманием применяемых им педагогических мер.

Опора реформаторских направлений педагогики на уже существовавшие в педагогике и психологии теории особенно четко прослеживается во взаимодействии экспериментальной педагогики с одним из ведущих психологических направлений США – бихевиоризмом, согласно которому поведение человека есть совокупность ответных реакций организма на разнообразные раздражения, поступающие из окружающей среды. Бихевиористская формула «стимул – реакция» объясняла все побудительные мотивы человеческой деятельности. Методом проб и ошибок каждый ребенок, согласно этой концепции, самостоятельно вырабатывает для себя определенный комплекс реакций, обеспечивающий его адаптацию к среде. При этом он руководствуется, главным образом, врожденными инстинктами и стихийно сложившимися привычками. Он прибегает к анализу только в новых, особенно сложных ситуациях. В этой связи функция воспитания якобы ограничивается наблюдением за поведением ребенка, обобщением данных о его поступках в различных ситуациях и выведением так называемых «нормативов» для педагогической практики.

Э. Торндайк отмечал, что на педагогику, как научную дисциплину, можно опираться только по мере усвоения ею количественных методов исследования. Любые стимулы, согласно его теории, могут быть заранее разработаны в соответствии с целями воспитания, а ответные реакции классифицированы и подвергнуты количественному измерению.

Сколько бы Э. Мейман ни говорил, что педагогика не есть ни прикладная психология, ни прикладная этика, логика, а самостоятельная наука о факторах воспитания, пользующаяся для своих целей результатами других наук, представители экспериментального направления в педагогике явно переоценивали роль биологического фактора в становлении ребенка и переносили закономерности психофизиологического развития детей в педагогику.

Увлечение экспериментальной педагогикой в тот период объяснялось, в частности, развитием и значительными успехами позитивистской психологии. Именно позитивистская ориентация Э. Меймана и В. Лая не позволила им найти правильное соотношение между теоретическими и экспериментальными составляющими научного исследования в педагогике и ставила под сомнение их утверждение о возможности разрешения всех кардинальных проблем учения и преподавания с помощью только эксперимента, наблюдения и обобщения передового опыта.

11.3. Опыт организации школ на основе идей реформаторской педагогики

Практическое создание школ нового типа, отвечающих требованиям жизни, началось с открытия П. Робэном во Франции так называемой интегральной трудовой школы, а позже, с 80-х годов, – открытия «образцовых» школ для детей состоятельных родителей. Это послужило началом движения «новых школ». Его появление было продиктовано объективными потребностями в воспитании инициативных, хорошо образованных людей, способных стать энергичными предпринимателями, деятелями в различных областях государственной и общественной жизни. Это направление касалось, в основном, развития средней школы, поскольку она в то время продолжала классические традиции прошлого века и не соответствовала изменениям, происходящим в общественной жизни. Появившиеся в последнее десятилетие XIX в. в европейских странах «новые школы» были родственны по целевой установке, но различались по своей внутренней организации и методам обучения. Многие из них были школами-интернатами, располагавшимися в сельской местности.

Широкой известностью пользовалась школа в Абботсхольме в Англии в графстве Дербшир, основанная в 1889 г. доктором *Сесилем Редди*

(1858–1932). Первоначально предполагалось сделать из этой школы некое объединение учащихся, семьи и церкви, как бы государство в государстве. В школу принимались исключительно мальчики одиннадцатилетнего возраста, с тем чтобы «прожить» в ней 8-9 лет. Девизом школы служил лозунг: «Свобода – это повиновение закону».

С. Редди был убежден, что для принципиального изменения школьного дела необходима своего рода педагогическая лаборатория, где будут формироваться «благородные англичане». Эта школа должна была решать две взаимосвязанные задачи: развивать природу каждого ребенка и приспособлять эту природу к определенному виду последующей деятельности воспитанника. Общее образование, даваемое в школе, должно было обеспечить гармоническое развитие ребенка, включая в учебно-воспитательный процесс его физическое воспитание, трудовую деятельность, раскрытие творческих начал, интеллектуальное, нравственное и религиозное воспитание.

В процессе трудовых занятий учащиеся знакомились с портняжным и сапожным делом, кулинарией, ювелирным искусством и многими другими видами деятельности в сельском хозяйстве или промышленности.

С целью интеллектуального развития до 15 лет мальчики получали общее образование на основе изучения широкого круга теоретических дисциплин, потом число учебных предметов увеличивалось за счет коммерческого дела, промышленного и сельскохозяйственного бизнеса. В ходе обучения молодые люди проходили практическую стажировку, связанную с будущей специальностью. Основной задачей такой организации школьного дела ставились возбуждение здорового интереса учеников к природе и человеческой жизни, выработка воли и характера, а также приобретение определенного объема практически необходимых знаний. Особо поощрялись в школе активность и изобретательность. Так, учащиеся сами придумывали подвижные игры, сами организовывали театрализованные представления.

В результате нескольких лет опыта школьной работы С. Редди пришел к выводу, что в «новой школе» могут быть выделены три основных типа: школа для будущего рабочего с крепкими мускулами; школа для людей, деятельность которых потребует глубокого понимания проблем современного мира; и школа для будущих лидеров и руководителей в

области политики, права, педагогической деятельности. Для выбора соответствующего типа образования дети должны были пройти курс общей подготовки в начальной школе и только после проверки уровня их интеллектуального развития, обладая определенными данными, поступать в одну из названных школ. По мнению С. Редди, только хорошо организованная система образования, предусматривающая преемственные связи между ее звеньями, может привести к качественным изменениям в школьном деле в целом.

Из Англии практика открытия «новых школ» стала распространяться и на другие страны Европы. В Германии благодаря *Герману Литцу* (1868 – 1919) были открыты сиротский приют и две средние школы-интерната, в которых должна была воспитываться «духовная элита», способная противостоять разрушающей человеческий дух действительности. В этих интернатах, «сельских воспитательных домах», главное внимание уделялось нравственно-гражданскому воспитанию; в учебном плане и конкретных программах большое место занимали вопросы национальной истории, литературы, искусства. Труд воспитанников также отводилось значительное время, поскольку считалось, что именно совместная трудовая деятельность формирует чувство национального единства.

Густав Винекен (1875 – 1964) открыл в 1906 г. в поселке Виккерсдорф (Тюрингия) так называемую «Свободную школьную общину», где обучались и воспитывались как мальчики, так и девочки. В своей системе, видимо, под влиянием социальной педагогики, Г. Винекен большое внимание уделял выработке у учащихся привычки к совместному труду. А само воспитание в общине сводил к формированию, по его определению, «молодежной культуры», своеобразной и свободной от авторитаризма взрослых.

Эдмон Демолен (1852 – 1907), восхищаясь качествами, которые развивали у юных англичан средние школы нового типа, по этому образцу открыл в 1899 г. во Франции школу де Рош, где воспитывались мальчики из привилегированных слоев населения. Программа школы исходила из новых подходов к организации учебной работы и формированию трудовых навыков. Значительная часть времени отводилась практическим занятиям разного рода – не только учебным, но и работам на фермах и в мастерских. Э. Демолен отменил деление педагогов на наставников и

преподавателей. Учитель в школе де Рош был, главным образом, советчиком и другом, объединяя обе функции – воспитания и обучения. По образцу этой школы было создано в начале XX в. уже несколько «новых школ». Их деятельность повлияла на содержание реформ среднего образования во Франции.

Бельгийский педагог, врач и психолог *Овид Декроли* (1871 – 1932), также представитель движения «новых школ», открыл в Брюсселе в 1907 г. учебное заведение, которое существует и поныне. В основу работы этой школы он положил принцип удовлетворения интересов и потребностей детей. Основой обучения и воспитания у О. Декроли стали учебные комплексы, названные им «центрами интересов», сущность которых состояла в организации работы детей вокруг таких тем, которые более отвечают детским интересам и потребностям. Конкретно это выражалось в том, что на занятиях дети наблюдали, читали, писали, рисовали, лепили и т. д. только то, что было связано с заданной им темой. Для большей эффективности такой системы он разработал ряд дидактических игр, которым придавал большое значение.

Опробованные О. Декроли подходы к организации учебной деятельности учащихся оказали влияние на педагогов в России в 20-е гг. при разработке ими так называемых комплексных программ, от которых, впрочем, скоро пришлось отказаться как не отвечавшим поставленным образовательным целям.

В начале XX в. в Европе существовало уже более 50 загородных школ-интернатов. Эти школы предоставляли своим учащимся больше свободы в обучении и поведении, взаимоотношения педагогов и учащихся строились на демократических началах, но при соблюдении установленных норм поведения.

В 1899 г. молодой ученый из Швейцарии *Адольф Ферьер* (1879 – 1960) явился инициатором создания Международного бюро «новых школ». Одна из основных задач Бюро состояла в том, чтобы четко определить характеристики «новой школы». К ним относилось, прежде всего, место расположения школы – это загородная местность, интернатная система, самоуправление, совмещение умственной работы с физической деятельностью в мастерских или на ферме и т. д.

В дальнейшем эти учебные заведения сыграли важную роль в развитии практики массовой школы, поскольку опробованные в экспериментальных условиях методы и организация обучения и воспитания с успехом внедрялись в учебный процесс самых обычных «непривилегированных» школ.

К началу XX в. в результате проводимых государственных реформ и реформаторских новаций в ведущих странах Западной Европы и Америке общая панорама развития школьного дела выглядела следующим образом.

В Англии после принятия законов 1870 г. (акт Фёрстера) и 1902 г. (акт Бальфура) о начальном и среднем образовании избираемые населением школьные комитеты получили возможность расширения сети школ, субсидируемых государством, так называемых «паблик скулз». Начальная школа объявлялась бесплатной и обязательной для всех детей от 5 до 12 лет. Система полного школьного образования в Англии и Шотландии включала подготовку детей 3-5 лет к школе в детском саду, начальную школу с шести- или восьмилетним курсом обучения и среднюю школу. Деятельность начальной школы Министерством просвещения жестко не регламентировалась. Устанавливался только стандарт обязательных знаний. В средней школе в целях ослабления господства классицизма стали вводиться предметы естественнонаучного цикла. И даже некоторые аристократические школы были вынуждены открывать в своих стенах реальные, коммерческие и инженерные отделения. Довольно широкое распространение получил новый тип школы – «признанные школы» – для подростков 12–17 лет с шестилетним сроком обучения, открытие которых было продиктовано экономическими и социальными требованиями. Вместе с тем определенное количество грамматических школ, имевших давние традиции в Итоне, Регби, Вестминстере и других местах, оставалось приверженцами классического образования. В работе средней школы акцент ставился на формировании воли и характера воспитанников, подготовке энергичных, деловых и преданных идеалам страны граждан.

В конце XIX – начале XX в. в Великобритании возникла и получила в дальнейшем распространение во многих странах мира внешкольная скаутская (от *англ.* – разведчик) организация детей 8–18 лет. Основатель организации *Роберт Баден-Поуэлл* (1857 – 1941) объединил подростков

в бойскаутские (для мальчиков) и герлскаутские (для девочек) отряды, которые имели свой устав, символику, обязательства. В процессе активной деятельности отрядов у их членов вырабатывались сила воли и чувство гражданственности.

В Германии, где до 70-х гг. XIX в. действовали школьные регулятивы 1854 г., вопрос о реформировании народного образования стоял особенно остро. В 1872 г. министр народного просвещения А. Фальк отменил прежние «регулятивы» и издал новый закон «Общие постановления о народной школе и подготовке учителей», согласно которому курс начальной школы увеличивался до четырех лет, расширялась его программа за счет введения истории, географии, естествознания и других предметов. На базе начальной школы была создана промежуточная школа (аналогичная английской «признанной школе») с шестилетним курсом обучения. Система образования стала представлять собой либо начальную четырехлетнюю школу и четырехлетнюю школу повышенного типа, дающую возможность поступления в среднюю школу, либо начальную школу (4 года обучения) и обучение в промежуточной школе с продолжительностью обучения в 2-3 года. Затем следовали низшие профессиональные и средние учебные заведения.

В системе среднего образования было выделено три типа школ: классическая гимназия, реальная гимназия и высшее реальное училище, отличавшееся от реальной гимназии отсутствием преподавания латинского языка. Кроме средних учебных заведений с девятилетним сроком обучения были созданы неполные средние школы – прогимназии с шестилетним сроком обучения и реальные училища.

Популярностью пользовалось и так называемое дополнительное образование – вечернее обучение на базе восьмилетней школы, которое имело целью подготовку или к определенной профессии, или к поступлению в среднюю школу. Практически все германские школы продолжали оставаться конфессиональными.

В США до конца XIX в. не было федерального ведомства, объединяющего деятельность всех штатов по народному образованию. Управление образованием в каждом штате было функцией своего комитета, который разрабатывал учебные программы, распределял государственные субсидии и руководил организацией школ. Вследствие такой децен-

трализации обнаружился огромный разрыв уровней образования в городских и сельских школах. Вместе с тем характерной чертой для всех типов школ было совместное обучение мальчиков и девочек, за исключением некоторых частных религиозных школ для мальчиков и отдельно для девочек. Другой общей для всех школ чертой было культивирование в них так называемого «американского образа жизни» и принадлежности к американской нации. В некоторых школах вводилось самоуправление по типу государственного строя в США.

В большинстве штатов государственная система образования состояла из восьмилетней начальной и четырехлетней средней школы. Начальная школа, которая была обязательной и бесплатной, подразделялась на элементарную и грамматическую. К концу XX в. можно констатировать значительное увеличение числа учебных заведений. Характерной особенностью системы школьного образования в Америке являлась преемственность элементарной и средней школы. Поскольку среди средних школ было много профессиональных, начальная школа была призвана создавать необходимую базу для успешного обучения в старшем звене. В начальной и в средней школе, в соответствии с концепцией прагматизма, большое внимание уделялось практическому применению теоретических знаний. Поэтому значительное время школьники занимались в специально оборудованных кабинетах и лабораториях. Большое место в учебно-воспитательном процессе отводилось подвижным играм и спорту.

Во Франции в самом конце XIX в. министром народного просвещения был Ж. Ферри (1832–1893), по инициативе которого был издан ряд законов, касавшихся начальной школы: она становилась всеобщей, обязательной, бесплатной и светской. По законам 80-х гг. система школьного образования во Франции включала: материнскую школу (с 3 до 6 лет); начальную школу (с 6 до 11 лет); начальную школу повышенного типа (с 12 до 14 лет); профессиональную или общеобразовательную среднюю школу (с 15 до 18 лет). Обучение мальчиков и девочек было раздельным, совместное обучение допускалось только в малоукомплектованных школах. Учебные программы начальной и средней школы, так же, как и учебники, были ориентированы на воспитание в детях национальных чувств, что было свойственно практически всем странам того времени. С целью подготовки мальчиков к защите отечества создавались «школьные батальоны».

Особую заботу во Франции к концу XIX в. уделяли средней школе. Существовавшие специальные средние учебные заведения, в которых наряду с общеобразовательными предметами изучались прикладные науки, связанные с сельским хозяйством, индустрией, коммерцией, в 1891 г. были преобразованы в общеобразовательные средние школы гуманитарного направления без преподавания в них древних языков. Средняя школа стала подразделяться на классическую и современную. В связи с тем, что такая школа мало соответствовала потребностям общества, по закону 1902 г. в средней школе начали создаваться младшие классы с двумя отделениями – с древними языками и с новыми языками, а также старшие классы с четырьмя отделениями: с латинским и греческим языком; с латынью и новыми языками; с латынью и естествознанием; с естественными науками и новыми языками.

Мужские средние школы получили названия лицеев, если они субсидировались государством, и коллежей, если содержались городским самоуправлением или общиной. С 1880 г. стали открываться и государственные женские учебные заведения.

Школа и педагогическая наука – два социально-исторических явления, тесным образом взаимосвязанные, но не идентичные. Школьные реформы конца XIX – начала XX в. не только опирались на различные педагогические концепции, но и сами давали стимул к развитию многочисленных теоретических исканий.

Реформаторская педагогика, несомненно, способствовала как обогащению теории, так и совершенствованию практики воспитания, образования и обучения. Так называемое экспериментальное, самое мощное в реформаторской педагогике, течение стимулировало развитие дидактики, исследование процессов понимания, особенностей внимания школьников, выявление причин их переутомления, разработку тестовых методик проверки уровня умственного развития ребенка и т. д.

Идеи прагматизма оказали большое влияние на организацию школьного дела и дошкольного воспитания и стали составной частью движения за «новое воспитание». Поставив во главу угла деятельность ребенка и приобретаемый им личный опыт, прагматическая педагогика сумела теоретически и практически доказать архаичность традиционного обучения в школе. Вместе с тем, недооценка прагматистами предметного преподавания, которое, как бы там ни было, должно лежать в основе всей

системы обучения, привела в дальнейшем ко многим негативным последствиям – к снижению уровня знаний и сужению кругозора учащихся. Правда, и современная американская школа в известной мере опирается на идеи Д. Дьюи.

Опыт организации школ на основе идей реформаторской педагогики и его последователей, поскольку именно они, а также идеи «нового воспитания» в целом помогают достижению самоутверждения школьников, достижению ими личного преуспеяния, что отвечает американскому менталитету.

Трудовой принцип, выдвинутый реформаторской педагогикой и оказавший сильнейшее влияние на развитие школы всех европейских стран, в частности России, особенно в 20 – 30-е гг., получил дальнейшее развитие в современных условиях и актуален для сегодняшней практики образования и обучения с некоторым уточнением его понимания.

Конец XIX – начало XX в. – период бурного и разностороннего развития педагогики, многие идеи того времени сейчас переживают второе рождение, хотя эта преемственность далеко не всегда осмысливается, а отдельные практические поиски реформы школы конца прошлого и начала нынешнего столетия недостаточно критически переносятся в условия современности. Это касается и принципов отбора содержания образования, и организационных форм, и методов обучения. В общем же опыт прошлого, достаточно осмысленный, мог бы быть полезным и ныне, в условиях активных поисков путей усовершенствования деятельности школы.

***Практическое занятие № 16 по теме
«Основатель позитивистской педагогики Дж. Дьюи
и его последователи»***

Задание № 1.

Прочитайте педагогический труд Д. Дьюи «Школа будущего». Подумайте, почему воспитание должно опираться на первоначальное и независимое существование приращенных способностей?

«Самое великое, самое важное, самое полезное правило в воспитании: не береги времени, а трать его. В целом наш способ – это сплошная жестокость, потому что его сущность – принесение настоящего в жертву отдалённому и неопределённому будущему. Я слышу издали крики ложной мудрости, тянущей нас беспрерывно вперёд, не

признающей настоящего, постоянно мчащейся за будущим, уходящим от нас. Это поистине ложная мудрость, потому что она увлекает нас с единственного места, которым мы владеем, но никуда не ведёт».

Воспитание должно опираться на первоначальное и независимое существование прирожденных способностей; дело идет об их направлении, а не об их создании.

Задание № 2.

Прочитайте изречение Д. Дьюи из книги «Школа и ребенок». Почему целью образования должно быть становление личности, а не знания?

«Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя».

Ребёнок — это исходная точка, центр и конец всего. Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мерилom. Все предметы преподавания должны служить его росту; они лишь инструменты, имеющие ценность постольку, поскольку они служат этой цели. Личность и характер важнее школьных предметов.

Задание № 3.

Прочитайте отрывок из «Экспериментальной дидактики» Вильгельма Августа Лая.

Почему автор констатирует тот факт, что жизнь — это сплошная борьба? Чем объяснить, что у детей инстинкт борьбы проявляется так рано, на третьем году жизни, по мнению Лая?

«Обратимся теперь к инстинктам, которые обуславливают отношение к другим живым существам, то есть к инстинктам социального характера. Жить — значит бороться. Инстинкт борьбы сказывается поэтому у ребенка уже очень рано. Мы видели, как ребенок едва научившись управлять работою своих органов, уже ставит себе по собственному побуждению новые и новые затруднения, чтобы преодолеть их мужественно и терпеливо. Противником являются даже неодушевленные предметы. Опасность и трудность как бы воплощаются в образ врага, с которым борются за победу. У детей этот инстинкт проявляется приблизительно на третьем году жизни в драках мальчиков, в которых, согласно природе мужского пола, инстинкт борьбы играет первенствующую роль. Всякий старается повалить противника и прижать его к земле, чтобы помешать ему подняться».

Не только живые объекты являются противниками, но и неодушевленные предметы. Борьба — это не только соперничество за первенство между людьми в той или иной ситуации, определенном виде деятельности. Даже опасность и трудности становятся нашими врагами, которые мы должны победить.

Задание № 4.

Прочитайте отрывок работы Вильгельма Августа Лая «Школа действия». Почему внешнее изображение, дополняющее воспитание на всех его ступенях, сравнивается с чувственным и духовным прообразом?

«Труд не учебный предмет, а принцип преподавания всех учебных дисциплин. Ручной труд должен вводиться в народную школу, прежде всего, как средство умственного, физического и духовного развития учащихся.

Впечатления, воспринятые и обработанные сообразно нормам логики, эстетики, этики и религиозной науки, должны поэтому во всех областях и на всех ступенях воспитания дополняться внешним выражением. Последнее, в свою очередь, позволяет достигать все большего совершенства в наблюдении и переработке, поскольку внешнее изображение сравнивается каждый раз с чувственным или духовным прообразом, представлением цели и сызнова повторяется».

Задание № 5.

Прочитайте отрывок из педагогического труда Торндайка Эдуарда Ли «Педагогическая психология». Какие факторы важны в процессе обучения?

«Учитель должен быть чем-то большим, чем плотник, без рассуждений исполняющий план архитектора, или чем сестра милосердия, только выполняющая предписания врача. Его отношение к школьной администрации и к программе обучения – скорее, отношение подрядчика, которому поручают выстроить лучший по возможности дом за десять тысяч долларов, при посредстве трех рабочих, таких-то инструментов, и особенно принимая во внимание условия света, вентиляцию и безопасность от огня».

Задание № 6.

Прочитайте размышления Торндайка Эдуарда Ли из работы «Педагогическая психология». Как вы считаете, преподаватель должен управлять и изменять ученика под свои или общепринятые нормы и стандарты?

«Работа преподавателя должна состоять в том, чтобы осуществить или предотвратить те или другие изменения в человеческих существах; сохранить и усилить положительные свойства тела, ума и характера и освободиться от отрицательных. Чтобы получить возможность таким образом управлять природой человека, учитель должен узнать ее. Чтобы из того, что есть, сделать то, что должно быть, мы должны знать законы, на основании которых происходят изменения».

Преподаватель должен либо предотвратить изменения, либо помочь им осуществиться; преподаватель должен уметь управлять природой учащегося. Но, в то же самое время, преподаватель не должен навязывать свое мнение, свои идеи и принципы.

Задание № 7.

Прочитайте работу Эдуарда Ли Торндайка «Психология научения». Аргументируйте, в чем заключалась ограниченность его концепций в возможности экспериментального и количественного изучения закономерностей поведения целостного организма в проблемной ситуации безотносительно к тому, как представлена эта ситуация в сфере сознания? Актуальными и действенными ли являются законы научения Эдварда Торндайка?

«Четыре основных закона научения.

1. Закон повторяемости (упражнения) – чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем быстрее она закрепляется и тем она прочнее.

2. Закон эффекта – из нескольких реакций на одну и ту же ситуацию, при прочих равных условиях, более прочно связываются с ситуацией те из них, которые вызывают чувство удовлетворения.

3. Закон готовности – образование новых связей зависит от состояния субъекта.

4. Закон ассоциативного сдвига – если при одновременном появлении двух раздражителей один из них вызывает позитивную реакцию, то и другой приобретает способность вызывать ту же самую реакцию. То есть нейтральный стимул, связанный по ассоциации со значимым, тоже начинает вызывать нужное поведение».

Торндайк впервые стал исследовать процесс научения с позиции объективного наблюдения, фиксируя коннекцию (связь) между ситуациями, с которыми сталкивается организм, и его движениями – ответными реакциями. Автор сосредоточился на изучении зависимости связей, которые лежат в основе научения, от таких факторов, как поощрение и наказание.

Работа Торндайка в процессе создания «законов научения» была достаточно плодотворной и действенной, ибо его аксиомы были доказаны на практике эмпирическим опытом. Они лучше всех показывают, что происходит с сознанием живого существа и как можно определить его дальнейшее поведение и действие, а из этих данных мы уже можем подобрать метод, какой будет больше подходить к индивиду, чтобы воздействовать на него. Торндайк выделил дополнительные условия успешности научения – легкость различения стимула и реакции и осознание человеком связи между ними.

Торндайк доказал возможность экспериментального и количественного изучения закономерностей поведения целостного организма в проблемной ситуации безотносительно к тому, как представлена эта ситуация в сфере сознания. Но в этом же заключалась ограниченность его концепции, поскольку успешность поведения связана с отображением объективных условий, в которых совершается поведение в форме знания о них.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы проследили развитие педагогической мысли в мировом образовательно-воспитательном пространстве, высветили потенциал ментально-исторических и социально-психологических особенностей образовательной среды. Мировая педагогическая мысль сознает себя стоящей перед основной проблемой истории и культуры. Человечество не научилось ставить на первое место духовно-нравственное развитие, необходимость усиления воспитывающей функции обучения.

На основе базовых принципов национальной ментальности прослеживаются основы воспитания личности. Отечественная традиция является неотъемлемым условием осуществления концепции духовного достоинства и свободы, внутреннего самоуважения и деятельного самосозидания.

Сегодня проблема национального самосознания касается каждого гражданина нашей страны, заявившей свое историческое право на национальное самоопределение. Современные образовательно-воспитательные проекты связывают педагогические проблемы с темами современности, представляют пути формирования разума и сознания человека XXI столетия, предлагают разработку важнейших аспектов современной педагогики, связанных с разными видами культурного творчества.

Содержание практических занятий дано в форме исследовательской работы с цитированием источников. Научный материал представлен в единстве философского, психолого-педагогического и культурологического аспектов. Историко-педагогические знания создали прочную основу для культурного диалога, следовательно, задача современников — не утратить позитивный философский, историко-педагогический опыт, наполнить педагогический процесс новым эффективным содержанием.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Августин Блаженный. О бессмертии души / Августин Блаженный. – М.: Студия АРДИС, 2006.
2. Августин Блаженный. Исповедь / Августин Блаженный. – М.: Рипол-Классик, 2018.
3. Аквинский Фома. Трактат «Сумма теологии» / Фома Аквинский. – М.: Эльга, 2002.
4. Аквинский Фома. Книга алхимии. История, символы, практика / Фома Аквинский, Канонников, Пуассон. – М.: Амфора, 2016.
5. Аквинский Фома. Трактат «Сумма теологии» / Фома Аквинский. – Киев: Ника-Центр, 2005.
6. Антисфен. О воспитании. М., Берлин: Директ-Медиа, 2016.
7. Античные писатели. Словарь. – СПб.: Лань, 1999.
8. Афоризмы античных мудрецов / сост. А.Ю. Кожевников, Т.Б. Линдберг. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 303 с.
9. Гельвеций. О человеке, его умственных возможностях и его воспитании / Гельвеций. – М.: Мысль, 1974.
10. Гесиод. Труды и дни / Гесиод. – М.: Книга по Требованию, 2013.
11. Гесиод. Труды и дни / Гесиод. – М.: Директ-Медиа, 2004.
12. Гесиод. Работы и дни. Теогония. Щит Геракла / Гесиод. – М.: Ленанд, 2016.
13. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1981.
14. Законы Хаммурапи. – М.: Мультимедийное Издательство Стрельбицкого, 2013.
15. Законы Хаммурапи. – М.: ИП Стрельбицкий, 2015.
16. Законы вавилонского царя Хаммурапи. – Хабаровск: Изд-во ХГТУ, 2003.
17. Законы Хаммурапи. – М.: Зеркало, 2011.
18. Законы вавилонского царя Хаммурапи. История Древнего Востока. Тексты и документы: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2002.
19. Песталоцци Иоганн. Книга для матерей / Иоганн Песталоцци. – М.: Карапуз, 2009.
20. Иоанн Златоуст. Воспитание чувства и души / Иоанн Златоуст. – М.: Гуманитарная ведомость, 2014.

21. Иоанн Каосиан. Практическое нравственное воспитание / Иоанн Кассиан. – М.: Русская Православная Церковь, 2018.
22. Иоанн Кассиан. Практическое нравственное воспитание / Иоанн Кассиан. – СПб.: Изборник, 2010.
23. Исократ. Речи / Исократ. – М.: Ладомир, 2013.
24. Исократ. Речи о воспитании / Исократ. – М.: Изд-во МПГУ, 2015.
25. Кальвин Жан. Педагогические труды: Наставления к христианской жизни / Жан Кальвин. – М.: Изд-во РГГУ, 1998.
26. Каосиан. Два царства / Кассиан. – М.: Братство ап. Иоанна Богослова, 2013.
27. Конфуций. Беседы и суждения / Конфуций. – М.: АСТ, 2018.
28. Конфуций. Беседы и суждения / Конфуций. – М.: Артефакт-пресс, 2013.
29. Конфуций. Вечная мудрость / Конфуций. – М.: АСТ, 2016.
30. Корф Н.А. Наш друг / Н.А. Корф. – СПб.: Рубежи XXI, 2010.
31. Корчак Я. Воспитательные моменты. Как любить ребенка. Оставьте меня детям / Я. Корф. – М.: АСТ, 2017.
32. Корчак Я. Король Матиуш Первый / Я. Корчак. – Варшава: Азбука-Аттикус, 2015.
33. Ксенофонт. Киропедия / Ксенофонт. – М.: Педагогика, 1981.
34. Локк Джон. Летальный исход / Джон Локк. – М.: Эксмо, 2009.
35. Пифагор. Законы и нравственные правила / Пифагор. – М.: Директ-Медиа, 2008.
36. Платон. Государство / Платон. – М.: Академический Проект, 2015.
37. Платон. Государство / Платон. – Ростов-на-Дону: Законы, 2011.
38. Плутарх. Изречение спартанцев / Плутарх. – М., 2012.
39. Плутарх. Изречение спартанцев / Плутарх. – М.: Директ-Медиа, 2008.
40. Попов В.А. История педагогики и образования / В.А. Попов. – М.: ACADEMIA, 2012.
41. Притчи царя Соломона. – М.: АСТ, 2016.
42. Притчи Соломона. – М.: Духовное преображение, 2013.
43. Притчи Соломона. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2014.
44. Притчи Соломона. – М.: Классик, 2010.
45. Притчи царя Соломона. – М.: Фикшнбук, 2017.

46. Псалтирь. – М.: Терирем, 2015.
47. Тихомиров А.Е. Псалтирь. Наука о Ветхом завете / А.Е. Тихомиров. – Екатеринбург: Издательские решения, 2013.
48. Сократ. Педагогические идеи / Сократ. – М., 2010.
49. Сократ. Педагогические мысли / Сократ. – М.: Форум, 1998.
50. Христос, спасающий нас. Святитель Иоанн Златоуст. – М. Никея, 2014.
51. Коменский Ян Амос. Великая дидактика / Ян Амос Коменский. – СПб.: Книга по Требованию, 2012.9933
52. Коменский Ян Амос. Учитель учителей. Избранное / Ян Амос Коменский. – М.: Карапуз, 2008.
53. Коменский Ян Амос. Великая дидактика / Ян Амос Коменский. – М.: Педагогика, 1989.

Учебное издание

Базалий Раиса Викторовна

**ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

Редактор Г.В. Владимирова
Компьютерная обработка: О.И. Пушкина

В печать 23.05.2019.

Формат 60×84/16. Объем 19,3 усл. п. л.

Тираж 60 экз. Заказ № 672. Цена свободная

Издательский центр ДГТУ

Адрес университета и полиграфического предприятия:
344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1