



# Философия и история образования

СКИФ



Кафедра «Теория и методика  
профессионального образования»

Лекционный курс

Автор

Базалий Р.В.

## Аннотация

Лекционный курс предназначен для студентов направления 44.03.04 – Профессиональное обучение (по отраслям)

## Автор



**Базалий Раиса Викторовна –  
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ  
КАФЕДРЫ «ТИМПО»**

Область научных интересов – духовно-эстетическое воспитание личности в образовательном пространстве, коммуникативно-диалоговые технологии в современных условиях, национально-региональный аспект в профессиональной подготовке педагога.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Тема 1.1 «Философия образования в истории и современности» .....	4
Тема 1.2 «История педагогики и образования как область научного знания» .....	16
Тема 2.1 «Образование и педагогическая мысль в Древнем мире».....	26
Тема 2.2 «Педагогическая мысль Китая и Древней Греции» .....	47
Тема 3.1 «Образование и педагогическая мысль в эпоху раннего Средневековья».....	65
Тема 3.2 «Школа и педагогическая мысль в эпоху Возрождения» .....	69
Тема 4.1 «Педагогическая деятельность и теория Яна Амоса Коменского» .....	70
Тема 4.2 «Образование и педагогическая мысль в эпоху Просвещения» .....	81
Тема 4.3 «Немецкая классическая педагогика и ее влияние на развитие отечественного образования».....	94
Тема 5.1 «Реформаторская педагогика» .....	122
Тема 5.2 «Основатель позитивистской педагогики Дж. Дьюи и его последователи» .....	126

## Тема 1.1 «Философия образования в истории и современности»

### ПЛАН

1. Философия как наука, любовь к мудрости и феномен человеческой жизни.
2. Философия образования – методология развития педагогической науки и ориентир для практики образования в ракурсе истории и современности.

### ***Вопрос 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 2 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.

1 точку зрения развивала милетская школа, Демокрит, Платон, Аристотель, затем Бэкон, Дидро, Гельвеций, Гегель, Маркс и др.

2 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 рефлексию культуры на самую себя или как облеченную в теоретическую форму рефлексию 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

## Философия и история образования

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:

1). Характер проблематики (мировоззренческий, смысложизненный);

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

4. 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 2 измерения:

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

б) духовно-нравственное, собственно-человеческое.

5. 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.

### ***Вопрос 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 века. Родоначальником философии образования в мире считается англо-американский философ Джон Дьюи (1859—1952 годы).

## Философия и история образования

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») <sup>[1]</sup>. 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., дир. шк. № 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 педагогических 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,

## Философия и история образования

свободный выбор программ обучения и образования, создание на основе самостоятельности школ и вузов школьного сообщества;

3. идейно- 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, исчерпанности 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.

Основной 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?

## Философия и история образования

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 18 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. XXв.

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:

Л. Фейербах, который рассматривал сущность человека как природную сущность;

Ф. 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 неопрейдизм, экзистенциализм, персонализм, социобиология и социальный этологизм. Эрих Фромм - крупнейший представитель неопрейдизма. Основные работы - "Психоанализ и этика", "Здоровое общество".

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

## Философия и история образования

возможностей. Это противоречие между тем, что человек мог бы реализовать, и тем, что он на самом деле реализует;

З - 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, т.к. 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-ым гг. XXв.

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

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 должно стать не просто передача знаний, умений и навыков, а уравновешенное развитие физической, умственной, волевой, моральной, ценностной и др. сфер.

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

## Философия и история образования

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

## Философия и история образования

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<sup>[4]</sup>.

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.

Одновременно с этим, со своей стороны, 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 нач. 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 нач. 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. Плеснер, 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 годов от направления педагогической антропологии. Эти философы ориентировались на франкфуртскую философию неомарксизма

## Философия и история образования

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) начинала 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<sup>[8]</sup>.

К.Д. Ушинский также связывал специфику разрабатываемой им области педагогической антропологии с философией в параметре определения цели, необходимого для образования как деятельности<sup>[9]</sup>.

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

Первой работой собственно по философии образования, осознаваемой как таковая («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 пол. XX в. выделяются «педагогические исследования» Г.П. Щедровицкого.

Утверждение философии образования как самостоятельной научной области в России началось с 1990-х годов. 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 век» 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 встроенной в российский социум и культуру педагогики<sup>1</sup>. В русле такого трудного процесса формирования возникают попытки организации философско-образовательных дискуссий<sup>[15]</sup> для нахождения ответов со стороны философского дискурса относительно проблем образования, в целом, и, особенно, проблем современного образования, в его связи с цивилизационными преобразованиями.

## Философия и история образования

### *Философская культура педагога как составная часть его профессиональной компетентности*

Философская культура педагога - стержень общей культуры и важнейшая составная часть его профессиональной компетентности, т.к. 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. Позднее эта разрабатывалась Бахтиным М.М., герменевтикой.

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 20 века на Западе наблюдается факт обособления философии образования от общей философии. Тому есть ряд причин, начиная от общих тенденций эволюции философской мысли, - до необходимости 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.

## Философия и история образования

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 отличии, 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, обсуждения 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.

## Философия и история образования

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 социальнокультурными 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 развертывалась 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 20 века. Но даже для первой половины 20 века 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 20 века. 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".

### 6. Заключение

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" N11 1995 г., 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".

## Философия и история образования

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".

Не смотря 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.

## Тема 1.2 «История педагогики и образования как область научного знания»

### ПЛАН

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

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

### ***Вопрос 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

## Философия и история образования

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 практики 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

## Философия и история образования

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 выполняет 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

## Философия и история образования

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 выполняет следующие функции:

а) фиксирует историю выявления и решения проблем воспитания и обучения в теории и практике образования;

## Философия и история 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 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 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, 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

## Философия и история образования

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).

Предметом истории педагогики 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.

Философия и история образования как отрасль педагогики выполняет 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 встает вопрос о периодизации историко-педагогического знания.

По широте охвата историко-педагогического процесса выделяют всемирную историю педагогики и историю педагогики отдельных стран, регионов (например,

## Философия и история образования

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, направлений педагогической деятельности, типов образовательных учреждений.

В философии и истории образования традиционно сложилось несколько подходов к рассмотрению явлений педагогической теории и практики. Среди них выделяют:

1) философско-теоретический подход, рассматривающий идеи и учения в свете их реализации;

2) социально-педагогический, трактующий историю воспитания и различных типов учебных заведений в связи с развитием социальных институтов и государственной политики в сфере просвещения;

3) историко-культурный, с позиции которого анализируются педагогические идеи и практика воспитания как одна из составных частей общекультурного развития общества.

4) с 1970-х гг. активизируется разработка цивилизационного и антропологического подходов к изучению историко-педагогического процесса, т.е. с позиции развития различных цивилизаций, а также с точки зрения человеко-центрированных процессов в изучаемых явлениях.

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 философии и истории 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

## Философия и история образования

деятельности учащихся, дидактические пособия и средства воспитания), фото-, кино-, фонодокументы и др.

Философия и история образования как учебная дисциплина имеет своей целью формирование системы знаний:

- 1) о ходе и результатах взаимодействия общества, с одной стороны, и школы и педагогики – с другой;
- 2) о процессах воспроизведения школой и педагогикой сообществ и цивилизации;
- 3) о механизме закрепления в сфере воспитания и обучения приобретенных человечеством культурных ценностей;
- 4) о том, что школа и педагогика всегда были заметным, хотя и не единственным, двигателем культурной и общественной эволюции.

Таким образом, изучение философии и истории образования помогает освоить современную науку о воспитании, дает ценные и незаменимые знания об обществе и человеке, об истоках сегодняшнего мирового педагогического процесса.

### ***Вопрос 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 родовом 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

## Философия и история образования

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 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 воспитания, 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.

## Философия и история образования

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.

## Тема 2.1 «Образование и педагогическая мысль в Древнем мире»

(2 часа)

### ПЛАН

1. Школа и педагогическая мысль в Древнем мире.
2. Воспитание и школа в странах Древнего Востока:
  - Шумерские школы. Клинопись.
  - Школы Древнего Египта.
  - Школы Древней Индии. Буддийские школы.

### ***Вопрос 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—XIX — 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

## Философия и история образования

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, усложнялись орудия труда, появлялись 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 добывания 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 5-м 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.

## Философия и история образования

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 предполагать, что в раннеродовых общинах 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

## Философия и история образования

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 ранне первобытных 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 взаимообратному 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.

## Философия и история образования

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. Целе-направленная 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 предвляла 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.

## Философия и история образования

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 1-м 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 8—6-м 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 сообщества, с другой стороны,

## Философия и история образования

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.

**Вопрос 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 5-му 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

## Философия и история образования

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 1-го 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 государственности. 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 3—2-м 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 3-го 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

## Философия и история образования

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 1-му 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 слугителей 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 3-му 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 1-го 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 2-го 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,

## Философия и история образования

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 2-м тысячелетии до н.э. и Ниневийская библиотека в 1-м 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 в 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 2-го 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» моих уроках, и отец мой радуется. Когда я просыпаюсь утром, то вижу свою

## Философия и история образования

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 2-го 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 2-го 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 1-м 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 3-му 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» уравнивались, 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».

Используемые 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 1-му тысячелетию до н.э., можно обнаружить, что уже тогда наметились разные точки зрения относительно того, каким надлежит быть человеку. Известный 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 выработке 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».

## Философия и история образования

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 3-му 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 исчислений, 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

## Философия и история образования

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

## Философия и история образования

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

## Философия и история образования

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, италийцы, греки, прибалты, некоторые славянские народности находятся в историческом родстве с арийцами, следы которых обнаружены не только в Западной Европе, но и в Гималаях, и в Монголии, и 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 послушаться 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».

## Философия и история образования

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 2-го 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 3—2-м 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 2—1-м 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.

## Философия и история образования

Главными целями воспитания детей высших каст в Древней Индии к середине 1-го 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 — «всей людской ученостью».

Идеал древнеиндийского воспитания раскрыт в образе царевича Рамы — 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 1-го тысячелетия до н.э.), 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 1-го 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». Не прошедшие этот ритуал презирались обществом; они лишались права иметь супругом представителя своей касты, получать дальнейшее образование. Порядок обучения

## Философия и история образования

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 1-го 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.

## Философия и история образования

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 отдельно. 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 буддийских 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), вайшьев (земледельцев, ремесленников) и шудры (слуг). Первые три касты провозглашались высшими, их дети по достижении юношеского возраста

## Философия и история образования

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.

## Философия и история образования

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.

## Тема 2.2 «Педагогическая мысль Китая и Древней Греции»

### ПЛАН

1. Школьное дело и зарождение педагогической мысли в Древнем и средневековом Китае.
2. Воспитание и школа в рабовладельческих государствах Древней Греции (Спарта, Афины).

***Вопрос 1. Школьное дело и зарождение педагогической мысли в Древнем и средневековом Китае***

## Философия и история образования

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 3-м тысячелетии до н.э. Первые письменные свидетельства о существовании в Древнем Китае школ сохранились в различных надписях, относящихся к древнейшей эпохе Шан (Инь) (16-11 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 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 жизненность 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 всесильным, 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

## Философия и история образования

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 преимущество 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

## Философия и история образования

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 1-го 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 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.

## Философия и история образования

В середине 1-го тысячелетия 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 коем 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.

## Философия и история образования

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

## Философия и история образования

толковать тексты классических книг и комментарии 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.

### ***Вопрос 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 3—2-м тысячелетиях до н.э. сложился особый тип культуры,

## Философия и история образования

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 3-м 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 2-го 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 на-

## Философия и история образования

зидания 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 к 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^тослушания», где мальчики «упражняются в искусстве повелевать и подчиняться», т.е. готовиться 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

## Философия и история образования

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 славил, 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 поработанного 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.

## Философия и история образования

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.

## Философия и история образования

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, а старики не впадали в «маразм».

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

## Философия и история образования

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

## Философия и история образования

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 *Сократ* 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 Ксенофонт-у, образование молодежи не может быть делом

## Философия и история образования

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), 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 лет до 6 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.

## Философия и история образования

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.

## Философия и история образования

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

## Философия и история образования

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.

## Тема 3.1 «Образование и педагогическая мысль в эпоху раннего Средневековья»

### ПЛАН

1. Воспитание и школы в странах средневековой Западной Европы: системы ученичества и рыцарского воспитания.
2. Содержание образования в цеховых, церковных и гильдейских школах; первые университеты.
3. Фома Аквинский, Карл Великий, Винсент де Бове, их влияние на развитие образования.

#### ***Вопрос 1. Воспитание и школы в странах средневековой Западной Европы: системы ученичества и рыцарского воспитания.***

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, появление готического и романского стилей в архитектуре, непревзойденные шедевры живописи Леонардо да Винчи, Микеланджело и других художников, поэзия Петрарки и Данте. Именно в средние века появляется категория поглощенных знаниями людей — профессиональных ученых.

#### ***Вопрос 2. 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.

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. Его образовательная программа предусматривала использование только тех светских знаний, которые необходимы христианскому проповеднику, — знание языков, истории, диалектики, риторики, основ математики, способствующих, по его мнению, углубленному пониманию религии.

Эта программа предназначалась как для «внутренних» монастырских школ, готовивших учеников для вступления в монашество, так и для «внешних»,

## Философия и история образования

обучающих будущих священнослужителей и лиц для светской службы. Из философов, заслуживающих изучения в школе, Августин Блаженный, как уже отмечалось ранее, 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 Псалтырь. 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 Северином Боэцием (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, устройению 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 англосаксонский ученый, трудившийся в монастырской школе в г. 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

## Философия и история образования

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 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 требовалась перестройка 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.

## Философия и история образования

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 «Дидаскаликон», в котором были предложены разработанные им как классификация наук, подлежащих изучению в школах, так 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 средневековые сохранили 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, нравственности, 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 Винцента 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

## Философия и история образования

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.

**Вопрос 3. Фома Аквинский, Карл Великий, Винсент де Бове, их влияние на развитие образования**

### Тема 3.2 «Школа и педагогическая мысль в эпоху Возрождения»

#### ПЛАН

1. Подъем педагогической мысли в эпоху Возрождения.
2. Педагоги-просветители: Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», Томас Мор «Утопия», Томмазо Кампанелла «Город Солнца», Эразм Роттердамский «Похвала глупости», Витторино да Фельтре «Дом радости».

**Вопрос 1. Подъем педагогической мысли в эпоху Возрождения.**

**Вопрос 2. Педагоги-просветители: Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», Томас Мор «Утопия», Томмазо Кампанелла «Город Солнца», Эразм Роттердамский «Похвала глупости», Витторино да Фельтре «Дом радости».**

## Тема 4.1 «Педагогическая деятельность и теория Яна Амоса Коменского»

### ПЛАН

1. Я. А. Коменский и демократическое движение в XVII в. Педагогические идеи В. Ратке.
2. Содержание воспитания и образование в работе «Великая дидактика».
3. Возрастная периодизация развития детей и система школ по Коменскому. Организация процесса обучения.
4. Нравственное воспитание и дисциплина в школе. Требования к учителю. Значение Я.А. Коменского в истории развития философско-педагогических идей.

Состояние школьного дела в начале Нового времени мало чем отличалось от эпохи Реформации и Контрреформации: 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, история, 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

## Философия и история образования

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, вытеснение на передний план реальных знаний, упорядочение самого учебного процесса, создание дидактических пособий для учителей и учебников для учащихся.

### ***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

## Философия и история образования

существо, 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, 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 датечно 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;

Философия и история образования

- 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.

***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 международным

## Философия и история образования

празднованием 300-летия опубликования «Собрания дидактических трудов» Я.А. Коменского (1657), в котором были собраны воедино 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

## Философия и история образования

смысл дидактических правил перехода в обучении от конкретного к абстрактному, от простого к сложному, от общего к специальному.

В «Чувственном мире в картинках» 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 действительности. 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) владыкой 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.

Философия и история образования

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 самим 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

## Философия и история образования

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 ссылаясь 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.

## Философия и история образования

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

## Философия и история образования

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», «Паннутесия» — «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

## Философия и история образования

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» — «Панглотию» 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 — «Паннунтесия» — 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 узко педагогических 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.

## **Тема 4.2 «Образование и педагогическая мысль в эпоху Просвещения»**

### **ПЛАН**

1. Школьное образование в Англии 17-18 вв.
2. Педагогические идеи Джона Локка. Д. Локк – выразитель идей эпохи Просвещения. «Мысли о воспитании».
3. Педагогическая мысль во Франции XVIII в. Жан Жак Руссо о воспитании и образовании. Ж.Ж. Руссо: социально-педагогические взгляды; роман «Эмиль, или О воспитании».

### **Вопрос 1. Школьное образование в Англии 17-18 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. Примитивный 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 арифметике и геометрии, поскольку они необходимы для овладения учащимися «механическими искусствами».

## Философия и история образования

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, смогут обучаться «всему полезному». Трудовой колледж рассматривался Д. Беллерсом как школа, предназначенная для бедных, но где 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.,

## Философия и история образования

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 18 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.

***Вопрос 2. Педагогические идеи Джона Локка. Эмпирико-сенсуалистическая концепция воспитания и образования Джона Локка***

Д. 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

## Философия и история образования

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, приобщился 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, которым 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 разумении» (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.

## Философия и история образования

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

## Философия и история образования

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»

## Философия и история образования

(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 немислимой. 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.

**Вопрос 3. Педагогическая мысль во Франции XVIII в. Жан Жак Руссо о воспитании и образовании**

Жан Жак Руссо о воспитании и образовании. Ж.Ж. Руссо: социально-педагогические взгляды; роман «Эмиль, или О воспитании».

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 талантливым 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 Человек 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

## Философия и история образования

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.

Ж.-Ж. 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

## Философия и история образования

считал необходимым ввести демократическую 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 наработки.

В обучении важно, полагал Ж. Ж. Руссо не приспособлять знания к уровню ученика, а соотносить их с его интересами и опытом. Важно организовать

## Философия и история образования

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 он их 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

## Философия и история образования

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 узко ремесленного 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 следует 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

## Философия и история образования

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.

### **Тема 4.3 «Немецкая классическая педагогика и ее влияние на развитие отечественного образования»**

#### **ПЛАН**

1. Школа и педагогическая мысль в странах Западной Европы в XIX в. (до 90-х гг.)
2. И.Г. Песталоцци - основоположник идеи развивающего обучения. Идея природосообразности в понимании И.Г. Песталоцци. Основные труды «Лингард и Гертруда», «Как Гертруда учит своих детей», «Лебединая песня».
3. Философско-педагогическое обоснование И.Ф. Герbartом педагогики как науки. Три универсальные формы обучения: описательная, аналитическая, синтетическая.
4. А. Дистервег - «учитель немецких учителей».

#### ***Вопрос 1. Школа и педагогическая мысль в странах Западной Европы в XIX в. (до 90-х гг.)***

Конец XVIII—XIX вв. 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

## Философия и история образования

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 несколько 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.

## Философия и история образования

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 филантропистами, 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.

## ***Вопрос 2. И.Г. Песталоцци - основоположник идеи развивающего обучения. Педагогическая теория И. Г. Песталоцци***

Одним из первых педагогов конца 18 - начала 19 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

## Философия и история образования

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 открывавшихся 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 сословной 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

## Философия и история образования

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. Герbart, 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 условия и готовится к тому, чтобы занять в обществе предназначенное ему место.

И.Г. Песталоцци полагал, что задаткам, потенциальным внутренним силам,

## Философия и история образования

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 организуемого 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

## Философия и история образования

«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

## Философия и история образования

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 понятым 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.

### **Вопрос 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

## Философия и история образования

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 университетское 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 «дикую 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

## Философия и история образования

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 в 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.

## Философия и история образования

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 раз-

## Философия и история образования

вите 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, предворяющую 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 предворяет 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 «дикий 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

## Философия и история образования

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. Герbart 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. Лок-ком, Ж.-Ж. Руссо, рассматривавшими интерес как необходимое условие обучения; И.Ф. Герbart 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. Герbartу, 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. Герbart 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. Герbart 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. Герbart 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.

## Философия и история образования

Альтернативу одностороннему обучению И.Ф. Герbart 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 «остаётся 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. Герbart подразделял все учебные предметы, составляющие содержание школьного образования, 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. Герbart делил на две группы, включавшие шесть их разновидностей. Первая группа охватывает интересы, направленные на внешнюю природу, к познанию которой приходят опытным путем. Разновидностями познавательных-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 и чувство общности (симпатический и социальный интересы) и религиозное мировосприятие (религиозный интерес). Размышляя о соотношении между разновидностями различных интересов, И.Ф. Герbart 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. Герbart 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. Герbart 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. Герbart 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-

## Философия и история образования

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

## Философия и история образования

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 и забота о ее развитии — 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». Взаимодействие 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

## Философия и история образования

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 целей 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. Песталоцци 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. нашего столетия в ГДР.

**Вопрос 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 частнометодического 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 самосознании 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 нашумевшей «Запиской 23-х», авторы которой требовали организации единой народной школы для всех детей нации.

В 1847 г. Ф.А.В. Дистервег был отстранен от должности, а 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 и преемственно связанной с вышестоящими 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

## Философия и история образования

воспитания: общая, с одной стороны, состоит в том, что школьное образование на первой его ступени не должно зависеть-и 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 ребенком 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, при-родосообразного 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

## Философия и история образования

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 и 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, в другое время рассудочным существом, а 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 и — как бы дополняющий принцип природосообразности — 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

## Философия и история образования

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 самостоятельность представлялась ему и целью, и неременным 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 самостоятельности воспитанников, лишь насколько хватает самостоятельности, человек способен получать образование от других и приобретать его самостоятельно.

Соблюдение принципа самостоятельности 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

## Философия и история образования

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 приступить 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 поворот 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

## Тема 5.1 «Реформаторская педагогика»

### ПЛАН

1. Движение за реформу школьного дела. Критика школьного образования.
2. Основные представители реформаторской педагогики.
3. Зарубежная школа и педагогика в конце XIX - начале XX в. Педагогика «гражданского воспитания» и «трудовой школы» Георга Кершенштейнера.

### ***Вопрос 1. Движение за реформу школьного дела в конце XIX в. Критика школьного образования***

Конец 19 века 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

## Философия и история образования

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» и т.д.

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.

**Вопрос 2. Основные представители реформаторской педагогики**

На педагогическую теорию во второй половине 19 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 Монтессори* (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

## Философия и история образования

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 называемые 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.

***Вопрос 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.

## **Тема 5.2 «Основатель позитивистской педагогики Дж. Дьюи и его последователи»**

### **ПЛАН**

1. Идеи Дж. Дьюи о практической направленности воспитания. Историческое значение и особенности педагогики прагматизма.
2. Педагогика действия Вильгельма Августа Лая. Экспериментальная педагогика Эрнеста Меймана, Эдуарда Ли Торндайка.
3. Опыт организации школ на основе идей реформаторской педагогики.

### **Вопрос 1. Идеи Дж. 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 самодовольствия. 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 должен 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. Конечным 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 природенных 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

## Философия и история образования

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

## Философия и история образования

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 сопровождалась умственными занятиями и

художественно-изобразительной деятельностью.

***Вопрос 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 В.А. 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 «экспериментальная 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,

## Философия и история образования

использование разработанной американским психологом *Эдуардом 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.

Можно утверждать, что, сколько бы Э. Мейман ни говорил, что педагогика не есть ни прикладная психология, ни прикладная этика, логика и т.д., а, бесспорно, 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.

### ***Вопрос 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.

## Философия и история образования

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

## Философия и история образования

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

## Философия и история образования

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 децентрализации 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.

## Философия и история образования

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 малоуклоуплектованных 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,

### Философия и история образования

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 преуспевания, 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.