

Министерство образования Московской области

Академия социального управления

Кафедра педагогики

Серия

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ

Выпуск 9

Г. Б. Корнетов

**РЕФОРМАТОРЫ ОБРАЗОВАНИЯ
В ИСТОРИИ ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Учебное пособие

Москва

АСОУ

2007

УДК 37 (091)

ББК 74.03

К 67

Корнетов Г.Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики: Учебное пособие. Москва: АСОУ, 2007. – ... с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Выпуск 9).

В пособии рассматривается становление педагогических традиций западной цивилизации, анализируются педагогические взгляды Платона, Аристотеля, Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Г. Спенсера, Д. Дьюи.

Пособие адресовано студентам и аспирантам педагогических специальностей, преподавателям педагогических дисциплин, всем тем, кто интересуется историей образования и педагогической мысли.

Рекомендовано к печати

Редакционно-издательским советом

Академии социального управления

Рецензенты:

доктор педагогических наук

Е.Ю. Рогачева

кандидат педагогических наук

З.И. Батюкова

©Корнетов Г.Б., 2007

СОДЕРЖАНИЕ

Серия «Историко-педагогическое знание»

Глава 1. Становление педагогических традиций Западной цивилизации

Глава 2. Пайдейя Платона и Аристотеля

Глава 3. Панпедея Яне Амоса Коменского

Глава 4. Система образования джентльмена Джона Локка

Глава 5. Теория естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо

Глава 6. Демократическая природосообразная педагогика Иоганна Генриха Песталоцци

Глава 7. Система научной педагогики Иоганна Фридриха Гербарта

Глава 8. Образование для жизни Гербарта Спенсера

Глава 9. Прогрессивистская педагогика Джона Дьюи

Литература

Глава 1

СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ ЗАПАДНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Западная цивилизация по своим социокультурным основаниям кардинально отличается от восточных обществ. Присущая ей интенция к динамичному развитию, рационализм, ориентация на свободную, критически мыслящую личность обусловили своеобразие ее педагогических традиций.

Становление педагогических традиций Западной цивилизации началось в античную эпоху. В середине I тыс. до н.э. на фоне хозяйственного подъема и расцвета полисного самоуправления в древнегреческих городах государствах бурно развивалась духовная жизнь. Зарождавшаяся установка на постоянное совершенствование умопостигаемого динамичного мира ориентировала людей на преобразующую деятельность, способствовала пробуждению активности свободной личности, давала толчок ее развитию и базу для высокой самооценки индивида. Отказ от религиозно-благотворительного отношения к установлениям прошлого обусловил распространение критического восприятия мира – все подвергалось сомнению, идеалы и ценности соотносились с практической пользой.

Софисты, выдвинувшие в V в. до н.э. тезис о том, что человек есть мера всех вещей, усматривали в образовании способ подготовки индивида к достижению личного жизненного успеха за счет развития способности подчинять людей своему влиянию, умения убеждать их в своей правоте (искусство риторики). Утилитарные установки софистов были реализованы в модели формально-риторического образования, разработанной Исократом (436–338 гг. до н.э.). Им противостояли

идеалы философского образования, выдвинутые Сократом (469–399 гг. до н.э.), Платоном (427–347 п. до н.э.), Аристотелем (384 гг. до н.э.), которые доказывали, что воспитание должно не только помогать людям обрести удачу, но и способствовать познанию истины, смысла жизни, приобретению гражданской добродетели.

Полисная демократия, особенно в Афинах, была своеобразной системой политического воспитания, основанной на стимулировании развития индивидуальных способностей и активности граждан и их использования на благо государства. Свободное творчество и личная ответственность в кругах полноправных граждан становились нормой жизни; разрушался традиционный характер мировоззрения людей. Отсутствие мощной интегративной религиозной традиции способствовало распространению светского видения Космоса, трактовки педагогических проблем в духе рационализма.

Мысль Сократа о том, что знание и есть добродетель, была подхвачена Платоном, доказывавшим, что подлинное воспитание должно основываться на овладении истинным знанием, преодолении человеком ошибочных мнений. Аристотель, очистивший теоретический разум от мифологической образности, утверждал, что стремление людей к знанию является реализацией основной тенденции человеческой природы. Закладывая основы западного рационализма и просветительства, древнегреческие мыслители ориентировали педагогику на приоритетное развитие «разумного начала» человеческой души и усматривали в распространении знаний важнейший фактор совершенствования человека и общества. Таким образом, в середине I тыс. до н.э. в среде полноправных граждан полисов зародилась педагогическая традиция, имеющая целерациональную и ценностнорациональную ориентацию, носящая рационалистический характер, концентрирующая внимание на воспитании человека посредством приобщения его к знанию и развития разума, культивирующая идеал свободной творческой личности, живущей в согласии с собой и обществом, способной преодолевать догматизм и косность мышления.

В эпоху эллинизма (конец IV – середина I в. до н.э.), когда самодостаточность, приписываемая ранее полису, начала рассматриваться как атрибут индивида, а личность оказалась интегрированной в деспотический уклад монархических государств, педагогическая мысль (и духовная культура в целом) стала уделять больше внимания внутреннему миру человека, стремясь найти пути развития в нем чувства долга, формирования установок на принятие жизни таковой, какая она есть, поиску способов обуздания страстей, мешающих деятельности разума. Риторическая школа давала преимущественно формальное образование, имевшее «внешний» характер.

К концу I тыс. до н.э. эллинистические царства Восточного Средиземноморья были завоеваны Римом, культура которого характеризовалась практицизмом, что обусловило усиление утилитарной направленности педагогических традиций. Для обозначения образования достойного человека Цицерон (106–43 гг. до н.э.) ввел понятие «humanitas» («гуманизм», «гуманность»), которое, развиваясь и обогащаясь, стало одним из ключевых для Западной цивилизации. Он сделал идеал риторического образования граждански значимым, что окончательно утвердило его не только как педагогическую, но и как общекультурную норму. В теоретической педагогике Рима начала новой эры на фоне приближающегося кризиса античного общества усилились мотивы индивидуализма. Сенека (4 г. до н.э.–65 г. н.э.) отстаивал необходимость воспитания самостоятельности и независимости мышления; Квинтилиан (35 г. н.э.–100 г. н.э.) обосновывал требование индивидуализации процесса обучения.

Педагогические идеи античных мыслителей были достоянием узкого круга образованных людей. В силу своей теоретической сложности они в принципе были

недоступны массовому педагогическому сознанию эпохи. Однако именно они содержали многие существеннейшие для Западной цивилизации подходы к способам постановки и решения проблем воспитания и образования. Римско-эллинистическая школа, содержание образования в которой было проникнуто штампами и общими местами риторики, играющими типизирующую роль в процессе обучения, позволяющими осознать общее и научиться выражать в нравственном понятии сущность правого закона, послужила отправной точкой развития образовательных институтов на Западе.

На месте античного полиса с присущей ему взаимообусловленностью общественного и частного возникло тотальное бюрократическое государство с обособленной индивидуальностью. Развитие рабства, товарно-денежных отношений, частной собственности разрушало связь между личностью и обществом, обрекало человека на отчуждение, отрицало старые полисные общественные формы и ценности. Эти процессы, начавшиеся в эллинистическую эпоху, интенсивно протекали в Римской империи. Духовный кризис античного общества в условиях, когда общественное сознание оставалось глубоко религиозным, не привел к победе светского образа мышления. В качестве доминанты духовной жизни на Западе утвердилось возникшее в I в. н.э. в Палестине христианство, ставшее с IV в. государственной религией Империи. Веря в неограниченную перевоспитуемость людей, христианство провозглашало догмат сотворения Богом мира из ничего, утверждало динамичное восприятие человека, в формировании которого важная роль отводилась педагогическому воздействию. Человек, объявленный венцом творения и как бы выведенный за пределы природного Космоса, лишь тогда мог возвыситься над миром, когда опирался на веру, вел праведный образ жизни и удостоивался божественной благодати. Это обуславливало повышенное внимание к внутреннему миру личности, к ее индивидуальному чувству и настроению. Интерес сосредоточивался на религиозном нравственном воспитании, оказывавшемся самозначимым вне связи с образованием.

Крушение античного общества, упадок греко-римской культуры и образованности, укрепление позиций христианства способствовали выработке новых подходов к постановке и решению педагогических проблем. Блаженный Августин (354–430) стремился к моральному насыщению знания, концентрировал внимание на проблеме познания истины, данной в Откровении, постичь которую можно лишь интуитивно, слившись с Богом на основе веры. Идеологи монашеской педагогики – Иоанн Кассиан (360–436), Бенедикт Нурсийский (480–547), Григорий Великий (540–604) – отстаивали превосходство практического нравственного воспитания над ученостью и доказывали, что только искреннее покаяние и соблюдение христианских заповедей может обеспечить подлинно религиозное образование. Педагогика стала ориентироваться на сакральный мессионизм христианского воспитания; античный идеал рациональной автономной личности отошел на второй план; ставилась задача воспитания человека, стремящегося к Богу, обладающего смиренной душой и развитым религиозным чувством, безусловно и искренне следующего христианской традиции.

С VIII века начинается процесс проникновения в религию знания, постепенно вытесняющего идеал «практической мудрости». Уже Алкуин (735–804) трактовал мудрость не как практическую добродетель, а как приобретаемое в ходе обучения знание, и религиозное, и светское, необходимо ему предшествующее. Храбан Мавр (784–856) и Серват Луп (810–862) на место антитезы светского и духовного знания поставили антитезу знания и поведения, ибо знание без праведного поведения приносило вред. Образованность стала рассматриваться не только как средство укрепления государственного и церковного порядка, но и как самозначимая культурная ценность, детские и духовные начала соединялись в ней в единый

комплекс (светское – форма, религиозное – содержание процесса познания). Наметился путь к формализации знания и его отчуждению от личности, ее актуальных интересов. Нарастала тенденция, возрождающая в условиях христианизированной культуры античную традицию, связывающую добродетель с истинным знанием и ставящую в центр педагогического процесса задачу приобщения к этому знанию, его рационального постижения. В XI веке ее выразит Ансельм Кентерберийский (1033–1109), поставивший на место тезиса Августина «Верую, дабы понимать» тезис «Вера, взыскующая разум». Слово Божье стало превращаться в науку человеческую о Божественном Слове.

В XII–XIII вв. в Западной Европе на фоне экономического подъема, роста городов, развития товарно-денежных отношений наблюдаются обмирщение образования, распространение грамотности среди мирян в городах. Доселе осуждаемая новация получает позитивную оценку. Возникнет схоластика (философствующее богословие), опирающаяся на логику Аристотеля и определяющее лицо школы того времени. Фома Аквинский (1225–1274) обосновывает понимание разума как нечто самостоятельное, независимое от веры, отдельное от нее и являющееся сущностной потенцией человека. Бог, понимаемый им как разумное бытие, провозглашается постигаемым человеком при помощи собственного разума.

В эпоху Возрождения и Реформации (XIV–XVI вв.) произошел уникальный синтез античной традиции с присущей ей культом гражданской свободы рационального индивида и традиции средневековья с присущей ей религиозной обращенностью к интимным глубинам человеческой души, все обладатели которой будучи «венцом творения» были равны перед Богом. Этот синтез стал отправной точкой развития того понимания индивидуальности, которое характерно для Западной цивилизации и базируется на признании ценности самобытной неповторимости человека и его права на независимость и свободу. Понятие «призвание человека», связываемое в средние века с врожденной предзаданностью, имеющей божественную окраску и зависящей от сословной принадлежности, начало все более определяться как выбор деятельности по личной склонности. Этому, по мнению Гуарино Веронезе (1374–1460) и Виторино да Фельтре (1378–1446), Леона Батиста Альберти (1404–1472) и Эразма Роттердамского (1469–1538) Хуана Луиса Вивеса (1492–1540) и других представителей гуманизма, должно было способствовать воспитание, развивающее и восполняющее природные задатки людей. Гуманисты Возрождения ставили задачу и искали пути воспитания личности активной, разумной, образованной, преисполненной гражданского долга, следующей христианским ценностям, способной к служению обществу и достижению жизненного успеха.

Гуманистические идеалы Возрождения находились в вопиющем противоречии с характером реальной общественной жизни эпохи. Они были настолько устремлены в будущее, что оказались не только совершенно недоступными массовому сознанию, но и неприемлемыми для многих носителей «теоретического разума». В XVI веке гуманистическая трактовка природы человека столкнулась с религиозной антропологией реформационных учений. Реформация приблизила христианство к человеку, прагматизировало его, акцентируя внимание не на монашеской аскезе, а на выполнении людьми своих мирских обязанностей. Деятели Реформации, осознавшие роль воспитания в борьбе за «души и умы» людей, стремились приблизить образование к жизни, охватить им широкие слои населения. Мартин Лютер (1483–1546) выдвинул программу широкого гуманитарного образования, готовящего людей для духовной и светской деятельности, и позволяющего реализовать свое жизненное призвание. Его последователи – Филипп Меланхтон (1497–1560) и Иоганн Штурм (1507–1587) разработали и реализовали идеал школы – гимназии, базирующейся на принципах благочестия, красноречия, знания.

XVI век как бы подвел итог длительному становлению Западной цивилизации,

формированию ее базисных педагогических традиций. К этому времени в Европе окончательно определилась перспектива буржуазного развития. Христианство стало основой духовной жизни, пронизывая и обыденное, и теоретическое сознание. Рационализм не противостоял вере, а органически дополнял ее, ее более превращаясь в знамя духовного развития. Человек получал право на индивидуальность, на свободу выбора. Педагогические установки Западной цивилизации были пронизаны ценностнорациональными и целерациональными ориентирами; при осмыслении и разрешении проблем воспитания особое значение придавалось развитию интеллекта и овладению знанием. В педагогике наметилась постановка вопроса о развитии человеческой индивидуальности, об обеспечении возможности людям познать и реализовать в жизни свое уникальное призвание. Наличие различных культурных традиций, рационализм, нарастающая динамика общественного развития, придание новации статуса ценности направляли механизмы социализации на развитие активного, самостоятельного, критически мыслящего человека. Однако сельское население, массовое сознание эпохи безусловно ориентировались на патриархальные традиции социализации, типичные для аграрных обществ.

Начало Нового времени ознаменовалось распространением в теоретическом разуме представлений об активном субъекте, вырвавшемся из средневековых пут и способном, развив себя, прожить ему одному свойственную жизнь. Интеллектуальная жизнь Запада стала определяться выдвинутым Ф. Бэконом (1561–1626) лозунгом «Знание – сила»; понимание мудрости окончательно слилось со знанием, рассматриваемым в контексте разума, а не сердца. Буржуазная революция в Англии – пример непримиримых социальных антагонизмов; образец противоречий религиозно-политического характера явила Тридцатилетняя война. Человек, утративший в формирующейся научной картине мира статус «венца творения», оказался в круговороте динамичного и неустойчивого социального Космоса.

Именно в это время разработал свой гуманистический проект Мирового порядка основоположник научной педагогики Я. А. Коменский (1592–1670). Он рассматривал образование как инструмент развития способного к творчеству, думающего, чувствующего и действующего человека, культивации заложенных в нем от природы потенций, как средство формирования в нем человечности, определяющей стиль отношений с другими людьми, его социальное поведение. Коменский стремился найти способ сделать человека счастливым с точки зрения и его индивидуального, и общественного бытия. Воспитание, гармонично развивающее духовные силы человека на основе энциклопедического образования, Коменский считал главным средством обеспечения торжества социальной справедливости; он двигался в русле идей рационализма и просветительства, культивируя самоценность индивидуальности и право личности на свободное развитие.

Гуманистический заряд педагогики Коменского остался нереализованным. Западная цивилизация, вступившая на путь движения к индустриальному обществу, ориентировалась на иную культурную парадигму. Утверждение нового представления о природе и обществе, связанного с мануфактурным производством и растущим общественным разделением труда, привело к становлению механистического мировоззрения, что способствовало распространению взгляда на человека как на продукт воспитания и обучения, признания содержания человеческой психики результатом внешних воздействий. Этот подход обосновал Д. Локк (1632–1704), в отличие от Коменского освободивший педагогическую теорию от теологической оболочки. Будучи рационалистом и видя в знании, воспринимаемом разумом, главный фактор, определяющий поведение человека, Локк усматривал в воспитании и обучении основные силы развития потенциала людей и создания

между ними различий. Идеолог либерализма, он доказывал необходимость специальной подготовки ребенка к счастливой жизни и разработал программу «воспитания джентльмена», стремясь сделать детей не «учеными людьми», а «людьми образованными», получившими нравственную закалку и полезные знания.

В эпоху Просвещения в теоретическом разуме утвердилось представление о всемогуществе интеллекта, познающего законы мира и переустраивающего его на рациональной основе. Это обусловило признание особой ценности научного и технического прогресса. Пристальное внимание к педагогической проблематике объяснялось в XVIII веке уверенностью в возможности преобразования общества в соответствии с умопостигаемой природой человека посредством просвещения народа, выращивания «новой породы людей», способной организовать социальную жизнь на началах разума и справедливости. Это предполагало признание и обоснование воспитуемости человека, поиск путей реализации просветительских замыслов на уровне как государственной политики, так и организации педагогического процесса. Обсуждая эти проблемы, идеологи эпохи Просвещения, обозначали, с одной стороны, «индивидуальный полюс природности», «абсолютно естественный», как бы даваемый людям от рождения их телесной и психической организацией, который необходимо развить и ревизовать, с другой – общественный полюс «второй искусственной природы», даваемый человеку не от рождения, а возникающий в результате его общественной жизни, которая в идеале должна строиться на началах разумного договора. К.А. Гельвеций (1715--1771), утверждавший идею всемогущества воспитания, акцентировал внимание на втором полюсе. Д. Дидро (1713–1784) стремился к гармонизации полюсов.

На полюсе «естественной природы человека» сосредоточился Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), отрицавший в отличие от идеологов просвещения прямую зависимость прогресса нравственности и гражданственности от развития наук и искусств, поставил в центр своих педагогических воззрений естественного природного человека. Он уловил и отразил опасность, которую заключало в себе грядущее индустриальное общество, – обезличивание человека. Преодолевая крайности рационализма, Руссо усматривал первичность душевной жизни человека в чувстве. Он отрицал за воспитателем право навязывать свою волю ребенку, предрешать его судьбу, мешать естественному развитию человека. Этот поворот остро ставил вопрос о личной ответственности людей за свои дела и поступки.

Опираясь на эти идеи, И.Г. Песталоцци (1746–1827) противопоставил педагогике просветителей, трактующих воспитание как почти всемогущий и универсальный способ формирования человеческих качеств, идею образования как процесса духовного развития человека, реализующего свои потенции. Он стремился приблизить образование к природе ребенка, связывал становление личности с формированием у человека чувства достоинства, целостного развития «сердца, ума и руки».

Век Просвещения поставил в повестку дня проблему «всеобщего образования народа». Начавшийся в конце XVIII столетия в Англии, а в XIX в. и в других странах Западной Европы промышленный переворот стимулировал становление массовой школы. Однако ее генезис проходил не под знаком реализации той гуманистической тенденции, которая все более отчетливо проявлялась в теоретической педагогике (Коменский, Руссо, Песталоцци).

Определяющее влияние на практику массового образования оказали идеи И. Ф. Гербарта (1776–1841). Он создал классический образ авторитарной педагогики интеллектуализма, в которой ведущая роль в формировании личности отводилась воспитывающему обучению, особенно тщательно была разработана система средств управления его развитием, а сам педагогический процесс жестко регламентировался. Гербартианство соответствовало потребностям общества,

сформировавшегося на Западе в середине XIX века. В буржуазном обществе индустриального типа повсеместно становятся господствующей реальностью массовая «школа-фабрика» и связанная с ней педагогическая идеология, предполагавшая ориентацию на изолированного индивида, обучаемого и воспитываемого с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и форм, нивелирующих индивидуальность и включающих ее в безличный государственный порядок.

В XVII – середине XIX в. в эпоху утверждения на Западе буржуазных отношений усилилась целерациональная направленность базисных педагогических традиций, глобальный характер приобрела рационализация целей и средств воспитания и обучения, все более ориентировавшихся на культуру полезности. Поиск путей развития личности с развитой индивидуальностью столкнулся с нарастающими в обществе домонополистического капитализма процессами отчуждения человека, стремлением к унификации и стандартизации его личностных проявлений. В первой половине XIX в. попытки преодолеть эти негативные общественные отношения в широком социально-педагогическом контексте предприняли социалисты-утописты, марксисты, деятели рабочего движения. Активизировались попытки поиска утилитарно-рационалистических путей развития личности, что нашло отражение в педагогических идеях представителей позитивизма. Обращение к иррационализму и связанные с ним педагогические искания стали одной из форм стремления сохранить индивидуальное начало, спасти личность от растворения в обезличенной деятельности.

Во второй половине XIX в. процессы урбанизации, механизации производства привели к тому, что базовые педагогические традиции, ориентированные на рационализм, индивидуализм, практицизм, критическое отношение к действительности, начали принимать все более массовый характер, проникать в деревню, где рушился традиционный уклад жизни, восходящий к аграрному обществу. На фоне возрастания роли образовательных учреждений значение семьи как института социализации уменьшалось. Индустриальное общество на Западе открывая новые материальные перспективы для развития человека, прогресса производства, науки, культуры, подъема образования, несло в себе тенденцию к отчуждению личности, искажая процесс становления индивидуально-личностной субъективности, во многом определявший характер развития Западной цивилизации и направленность эволюции ее педагогических традиций. Человек превращался в «винтик» социальной машины, функциональный придаток техники, встраивался в программы рациональной организации общественной и производственной жизни. Личность в индустриальном обществе становилась одним из видов сырья: все связанное с душевными переживаниями допускалось при условии, что оно полезно для цели, реализуемой социальной и производственной машиной.

В это время широкое распространение получило гербартианство (О. Вильман, В. Рейн). Его представители создали законченную модель «школы учебы», основанной на детальной регламентации учебного процесса, вербальных методах обучения, стремлении к первоочередному развитию интеллекта посредством приобщения к книжному знанию, а также в формировании у учащихся качеств прилежания и дисциплины. Теоретики и практики «школы учебы» стремились опереться на достижения психологии, учитывать индивидуальные и возрастные особенности учащихся.

В 60-е гг. XIX в. Г. Спенсер (1820 – 1903) дал развернутое обоснование программы реального образования, становление которого уже интенсивно проходило к тому времени на Западе. Идеям Спенсера были присущи крайний утилитаризм, последовательный рационализм и ориентация на интересы и потребности конкретного индивида, способного полноценно жить в социальной

среде.

С конца XIX века нарастает недовольство герbartианством, отрывавшим педагогику от субъекта воспитания, впадавшим в крайности интеллектуализма, далеко не в полной мере учитывавшего активный характер природы человека. Конец XIX – начало XX в. ознаменовались «педоцентристской революцией» в педагогике. Индустриальное общество, усиливающее отчуждение личности, одновременно заостряло проблему человеческой индивидуальности, тем более что укрепляющийся буржуазный строй нес в себе тенденцию к утверждению гражданского общества, демократических свобод, правового государства, стимулировал проявление активности людей. Развитие человекознания, особенно психологии, способствовало провозглашению ребенка центром «педагогической вселенной», вокруг которого должны вращаться образовательные средства.

Продуктивное переосмысление педагогических традиций Западной цивилизации применительно к гуманистической перспективе развития индустриального общества дал Д. Дьюи (1859–1952). Акцентируя внимание на задачах развития интеллекта, он последовательно проводил взгляд на воспитание целостного человека, сочетал установку на личный прагматизм с формированием у людей социально значимой системы ценностей и способности руководствоваться ими в повседневной жизни, утверждал гармонию индивидуальных и общественных интересов. Дьюи показал, как можно соединить естественный рост ребенка с руководством его развитием. Он рассматривал воспитание не как нечто налагаемое на ребенка извне, а как рост, развитие тех свойств и способностей, с которыми он появляется на свет. Отстаивая идею нераздельного единства воспитания и образования, Дьюи видел в них и средство обеспечения достойной жизни для каждого человека; и средство преобразования общества на началах гуманизма и демократии. Его идеи оказали огромное влияние на развитие образования и в США, и во многих других странах мира.

Педагогические искания, отражавшие недовольство моделью «школы учебы», но в меньшей степени ориентированные на преодоление антиличностных тенденций индустриального общества, чем идеи Дьюи, привели к разработке модели «школы труда». Один из ее теоретиков – Г. Кершенштейнер (1854 – 1932) ставил задачу подготовки грамотных рабочих и специалистов соответствующих потребностям индустриальной эпохи, стремился придать образованию подчеркнуто утилитарный характер, обеспечить формирование работников и граждан определенного типа – практических, приспособленных к существующим социальным условиям.

Наиболее радикальные гуманисты-педоцентристы (Э. Кей, М. Монтессори, А. Нейл), пропагандировавшие «культ ребенка», выступали за создание условий для самовыражения и свободного развития индивидуальности, сводя к минимуму педагогическое руководство этим процессом и исключая какое-либо принуждение и насилие. Они разработали модель «свободного воспитания», пафос которого был направлен против попыток помешать творческому самовыражению человека, реализации его внутренних потенций. Если идеи «школы труда» проникали в массовую педагогическую практику, то опыт «свободного воспитания» оставался достоянием небольшого количества экспериментальных и альтернативных образовательных учреждений.

В первые десятилетия XX в. противоречия, присущие индустриальному обществу, стимулировали поиск новых путей развития человеческой индивидуальности, хотя массовое образование, несмотря на проникновение педоцентристских подходов, развивалось преимущественно в русле парадигмы, сложившейся в середине XIX в. В 20 – 30-е гг. все большее внимание стали привлекать вопросы, связанные с проблемами подготовки людей к жизни в динамично меняющемся обществе, когда радикальная смена стереотипов поведения должна была сочетаться с твердой

нравственной позицией. По мнению У. Килпатрика (1871–1965), отсутствие системы образования, сочетающейся с постоянным ростом перемен, несло угрозу самой цивилизации. Ему вторил немецкий социолог К. Манхейм (1893 –1947), доказывавший, что сложившаяся в статичном обществе система образования крайне затрудняет подготовку людей к жизни в обществе динамичного типа, ибо воспитывает их в духе конформизма и готовности к приспособлению.

Вопрос о судьбах человека и культуры, о перспективах развития цивилизации остро встал на Западе в индустриальную эпоху. Мировые войны и массовый геноцид, революции и кровавые тоталитарные режимы, экономические кризисы и духовное обнищание поставило под сомнение веру в социальный прогресс, всемогущество разума. Проанализировать сложившуюся ситуацию и найти выход из нее пытались многие мыслители: О. Шпенглер в «Закате Европы» (1918) и П.А. Бердяев в «Новом средневековье» (1924), Х. Ортега-и-Гассет в «Восстании масс» (1930) и К. Ясперс в «Духовной ситуации эпохи» (1931), И. Хейзинга в «Тени завтрашнего дня» (1935) и К. Манхейм в «Диагнозе нашего времени» (1943), А. Вебер в «Прощании с прежней историей» (1916) и Р. Гвардини в «Конце нового времени» (1950).

В условиях крушения остатков традиционных связей и институтов, восходящих к аграрному обществу, утверждалась рационально-утилитарная культура полезности; наука, техника, индустриальная экономика давали человеку небывалую доселе власть над природой, которой он безоглядно злоупотреблял, приближая глобальные экологические катастрофы; обезличенная социальная машина стремилась к воспроизводству «специализированных» людей-винтиков; насилие возводилось в принцип общественной жизни. Осмысление сложившейся ситуации стимулировало поиск путей выхода из нее; этому способствовали и мощные демократические традиции, и гуманистический потенциал Западной цивилизации. Педагогика все более осознавала связь эффективности формального образования со всей совокупностью процессов социализации индивидов, все более остро ставился вопрос о развитии самосознания человека, формировании у него понимания позитивного смысла жизни, способности к самоидентификации и самореализации в меняющемся мире. Признание получили идеи Э. Фромма (1900 – 1980), согласно которым развитие будет определяться не столько тем, что человек имеет, сколько тем, кто он есть, что может сделать с тем, что имеет.

Во второй половине XX века направленность развития педагогических традиций Западной цивилизации стала определяться переходом к постиндустриальному обществу, несущему в себе потенцию высвобождения личности от власти отчуждающего труда и экономической целесообразности, превращающей производство человека в основную сферу общественной жизнедеятельности. Возрастание роли «живого труда», отрыв личности от социально-групповых структур, разрушение единообразия и унифицированности производства и социального бытия, повышение роли духовно-творческого начала во всех сферах общественной жизни открыли новые перспективы для развития педагогики и образования. Тенденцию к их реализации обеспечивают и возросший материальный потенциал общества, и развитие человекознания, и прогресс демократических институтов, и разработка эффективных личностноориентированных педагогических технологий, и осознание общей направленности эволюции постиндустриального общества, все более поворачивающегося к человеку, который из «винтика» социальной машины превращается в реального субъекта своей жизни.

В контексте гуманистических установок, все более пронизывающих педагогический менталитет современного Запада, новое звучание получает популярная ныне идея перехода от «поддерживающего обучения» (основанного на фиксированных методах и правилах, предназначенных для того, чтобы справляться

с уже известными ситуациями) к «инновационному обучению» (предусматривающему формирование способности обучаемых к проективной детерминации будущего). Речь идет не просто о развитии интеллектуальных качеств, позволяющих ориентироваться в стремительно меняющемся постиндустриальном обществе, справляться с «неожиданными» ситуациями завтрашнего дня, а об укоренении ценностных ориентиров, позволяющих человеку последовательно и умеренно реализовывать свое уникальное «Я», строя отношения с другими людьми на принципах, утверждающих культуру достоинства. Постиндустриальное общество создает объективные предпосылки для реализации тех гуманистических тенденций, которые были изначально присущи педагогическим традициям Западной цивилизации, для превращения их в достояние массового педагогического сознания и массовой педагогической практики.

Историко-педагогический процесс на Западе отражал противоречивый и динамичный характер эволюции цивилизации, уходящей своими корнями в эпоху античных поисков, получившую в Средние века духовную прививку христианства, уверенно вступившую в Новое время на путь буржуазного развития и шагнувшую в последней трети XX века от индустриального к постиндустриальному типу социальности. Базисные педагогические традиции Западной цивилизации утверждали рационалистически интерпретированные динамичные стереотипы постановки и решения проблем воспитания и образования человека с развитой индивидуальностью, способную к критическому постижению и преобразованию мира, к самореализации себя в нем. Несмотря на наличие разновекторных тенденций в развитии историко-педагогического процесса на Западе именно указанные подходы определяли сущностную линию его эволюции, его уникальность.

Развитие историко-педагогического процесса в начале XXI в. во многом определяется тенденциями, отражающими движение человечества к мировой цивилизации. Общей исторической предпосылкой ее становления явилось утверждение системы общественного разделения труда (переход к цивилизационной стадии). По мере его углубления в Новое и, особенно, в Новейшее время усиливалось международное разделение труда, укреплялись связи между различными регионами земного шара, развивались коммуникации, рос культурный и информационный обмен, усиливались взаимодействие и взаимовлияние народов и стран в самых различных областях общественной жизни, в том числе и в сфере образования.

Общность задач, стоящих сегодня перед человечеством, стремление решить проблемы продовольствия и ресурсов, предотвратить глобальный экологический кризис, конфликты и войны, несущие в себе угрозу ядерной катастрофы, способствуют его сплочению. Логика индустриального и постиндустриального развития предъявляет единые требования к различным культурно-историческим типам обществ, в принципе не препятствуя сохранению их самобытной специфики. В рамках современной цивилизационной ситуации человек все более оказывается в позиции активного субъекта, вписанного не в жестко детерминированную устоявшимися и незыблемыми традициями социокультурную парадигму, а самоопределяющегося в непрерывно меняющемся индустриальном и особенно постиндустриальном обществе. Личность с планетарным сознанием, становясь субъектом собственной деятельности, самоутверждаясь в национально-культурном (локально-цивилизационном) пространстве, сохраняет свой внутренний баланс, свое «Я» и самореализуется, т.е. с максимально возможной полнотой воплощает свою «самость» в перманентно меняющемся социуме, в динамичном цивилизационном процессе. Воспитание субъекта мировой цивилизации предполагает помощь в формировании у человека способности осваивать как общечеловеческое, так и

локально-цивилизационное (национальное) начала в культуре, а также самоидентифицироваться по отношению к ним, сохраняя и укрепляя свой личностно-индивидуальный стержень, свое уникальное и неповторимое «Я». Причем оба эти начала, не являясь самодостаточными, необходимы.

Мировая цивилизация формирует новую шкалу общечеловеческих ценностей. Если прежняя, возникшая в аграрно-традиционных обществах, несмотря на все их социокультурное многообразие, имела общий знаменатель, ориентированный на стабилизацию, упорядочение межчеловеческих отношений, то новая шкала ориентируется на самого человека как высшую ценность. В XX в. правильность древней истины, гласящей, что «человек есть мера всех вещей», становится очевидной как никогда ранее. Огромный потенциал, накопленный обществом за его многотысячелетнюю историю, в нашем столетии восстал против своих творцов. Мировые войны и массовый геноцид, атомная угроза и экологические катастрофы, поляризация бедности и богатства – вот лишь некоторые черты истории XX века, когда в их содержании все большую роль начинает играть мотив свободы, личностной независимости, стремление человека к самоопределению. Воспитание целостного человека, осознающего себя и способного к диалогу, гуманистический характер его образования начинают рассматриваться уже не просто как способ обеспечения реализации природы представителей вида *Homo sapiens*, но как условие преодоления глобального кризиса, поставившего под угрозу существование жизни на Земле. На пороге мировой цивилизации в ряду общечеловеческих ценностей на первое место выдвигается сам человек, что является основой и для гуманистического синтеза различных цивилизационных педагогических традиций, и для прогнозирования гуманистической перспективы их эволюции.

В структуре мировой цивилизации особое место принадлежит социокультурному потенциалу Запада. Западная цивилизация, в коде системы социального наследования которой сформировались установки на динамичное развитие, преодоление традиционных стереотипов, культивирование в людях личностно-индивидуального начала, не только породила индустриальный и постиндустриальный типы социальности, но и выработала механизмы, которые обеспечивают (или, по крайней мере, способны обеспечить) воспроизводство адекватного им человека. Сформировавшаяся на Западе гуманистическая традиция оказалась в XX в. единственной путеводной нитью, помогающей преодолеть кризис общества, реализовать накопленный потенциал. Базисные педагогические традиции Западной цивилизации в полном объеме отразили ее социокультурные особенности, неся в себе заряд гуманизма, способность к модификациям. Постиндустриальное общество, явившееся естественным продуктом эволюции Западной цивилизации, обладает реальными предпосылками, позволяющими осуществить «поворот к человеку», – экономическими (высокоразвитое производство, информационные технологии), социальными (высокий жизненный уровень, наличие среднего класса), политическими (гражданское общество, правовое государство), духовными (плюрализм мнений, гуманистическая традиция, развитая инфраструктура образования). На этом фоне в структуре базисных педагогических традиций Запада возрастает удельный вес ценностно-рациональных ориентиров, во главу угла которых во все большем масштабе ставятся гуманистические идеалы. Преодолевается интеллектуализм в воспитании и образовании, усиливается стремление адекватно учесть целостный характер духовного и физического формирования человека. Установка на создание условий для проявления и реализации индивидуального «Я» сочетается с поиском путей воспитания человека, ответственного за судьбы общества, способного к сотрудничеству с другими людьми.

Базисные педагогические традиции Западной цивилизации все более

ориентируются сегодня на учет необходимости соединения свободного развития (саморазвития) ребенка с педагогическим неавторитарным руководством (управлением) этим процессом; на необходимость приспособления целей и средств воспитания и образования к человеку при их обязательной ориентации на определенные гуманистические императивы, значимые образцы культуры, актуальные и перспективные проблемы социального бытия; на признаки самооценности человека, превращении его развития в самодовлеющую цель воспитания и образования при учете общественного характера его жизни.

К началу XXI в. изменился характер западного рационализма. Современный рационализм трактует людей не как внешних по отношению к познаваемому миру наблюдателей, шаг за шагом продвигающихся по направлению к единственно верной абсолютной (и независимой от них) истине, а как субъектов, входящих в живую ткань постигаемого ими мира и обладающих множеством его пониманий, необходимо дополняющих друг друга. Эта методологическая и мировоззренческая установка способствует большей открытости Запада по отношению к педагогическим феноменам, являющимся продуктом иных социокультурных условий, стимулируется ведение полноправного диалога с воспитательно-образовательными традициями Востока.

Западная цивилизация пошла по пути всемерного «раскрепощения» человека, создания таких социокультурных форм и нормативов, которые утвердили в качестве стереотипа идеал преобразующего развития и механизмы его реализации. Это во многом определило и особенности развертывания на Западе историко-педагогического процесса. Он сначала потенциально, а постепенно и все более реально оказывался обращенным к человеку обладающему свободой, развитым самосознанием, выраженной индивидуальностью, рационально-критическим взглядом на мир; он приобретал гуманистическую ориентированность. Педагогические достижения Запада доказали свою продуктивность применительно к динамичным условиям индустриального и постиндустриального типов социальности, порожденных развитием Западной цивилизации и признанных перспективным для всего мира.

Глава 2 ПАЙДЕЙЯ ПЛАТОНА И АРИСТОТЕЛЯ

Учителя человечества. В истории педагогики наследию Платона и Аристотеля занимает особое место. Со второй половины IV в. до н.э. практически не было ни одной сколько-нибудь серьезной попытки осмыслить образование без опоры на их идеи или без полемики с ними. К наследию Платона и Аристотеля в своих педагогических исканиях постоянно обращались древнеримские и средневековые авторы. На их авторитет опирался основоположник научной педагогики Я.А. Коменский. Идеи великих греков вдохновляли Д. Локка и Ж.-Ж. Руссо. Наследие Платона и Аристотеля мыслителей привлекало к себе пристальное внимание педагогов XIX–XX вв., об этом, в частности, свидетельствует творчество американского реформатора образования Д. Дьюи.

С именами Платона и Аристотеля связаны первые попытки создания *системы теоретической педагогики*. В своих произведениях, наряду с практическими рекомендациями по организации воспитания и обучения людей на протяжении всей их жизни, греческие мыслители рассматривают многие вечные педагогические проблемы. К числу таких проблем относятся вопросы о роли и месте образования в развитии человека и общества, об антропологических основаниях образования, о целях и смысле педагогической деятельности, о соотношении наследственности, среды и образования, о педагогическом руководстве целостным развитием тела,

разума, чувств и воли человека, о соотношении воспитания и обучения, об активности и самостоятельности ребенка в педагогическом процессе, о критериях отбора содержания образования и т.п.

Творчество великого древнегреческого мыслителя Платона вот почти два с половиной тысячелетия будоражит умы и чувства людей. По силе воздействия на духовно-интеллектуальное развитие человечества Платон стоит в одном ряду с такими легендарными личностями, как Будда и Конфуций, Христос и Мухаммед. Его произведения, высокохудожественные по форме и глубокие по содержанию, и сегодня являют собой недостижимую вершину мощи человеческого духа, пытающегося охватить и понять животрепещущие вопросы человеческого бытия. В своих диалогах Платон обращался к самым различным философским и социальным, политическим и этическим, эстетическим и педагогическим проблемам, давая на все времена блестящие образцы их постановки и решения.

Аристотеля по праву называют самым универсальным умом древности. Значительно уступая своему старшему современнику Платону в смелости мысли и в литературно-художественном даровании, он создал всеобъемлющее философско-научное учение, глубина, энциклопедизм и систематичность которого оставалась непревзойденными вплоть до Нового времени. Как мыслитель Аристотель стоит в одном ряду с Ф. Бэконом и Р. Декартом, И. Кантом и Г. Гегелем. Заложив фундамент европейской науки, Аристотель подверг философскому обсуждению многие отрасли знания от математики, физики, зоологии, биологии и психологии – до этики, политологии, социологии, эстетики и риторики.

Генезис Западной цивилизации. Древняя Греция, родина Платона и Аристотеля, по праву считается колыбелью европейской культуры. Становление их мировоззрения проходило в эпоху формирования фундамента того культурного феномена, который впоследствии стали называть западной цивилизацией. Западная цивилизация по своим социальным основаниям кардинально отличается от традиционных обществ восточного типа. По словам Д.В. Драгунского и В.Л. Цымбурского, ее «особенностями являются разделение института власти и гражданского общества при автономии личности; баланс этих трех сил; “интенция”, выраженная в идее прогресса, неустанного совершенствования человека, общества и структур власти, идее, дающей стимул к развитию и базу для высокой самооценки индивида»*.

В VIII–V вв. до н.э. древнегреческие города-государства (полисы) переживали так называемый «культурный переворот»**. В это время в полисах на фоне расцвета торговли, ремесла и сельского хозяйства, упрочнения рабовладельческих отношений наблюдался подъем политической активности населения, происходило бурное развитие духовной жизни. Расширение личных свобод полноправных граждан городов-государств сопровождалось попытками обеспечить сочетание их частных интересов с общественными интересами. Все более значимым признавалось стремление к достижению личного жизненного успеха. В политической сфере это особенно ярко проявилось после падения в VI в. до н.э. в большинстве древнегреческих полисов тиранических режимов.

Культурный переворот, по словам французского исследователя Ж.-П. Вернана, сопровождался утверждением принципов светского и рационального видения мира и убежденности в умопостигаемости упорядоченного Космоса, органической частью которого является человек*. Развивалось свободомыслие, критически переосмысливались уходящие в глубь веков и долгое время казавшиеся незыблемыми традиции, стандарты поведения и мышления; прежние идеалы и ценности соотносились с практической пользой и реальными результатами. В кругах полноправных граждан свободное творчество все более становилось нормой жизни, социальной ценностью, целью и даже смыслом человеческой деятельности.

К V в. до н.э. массовая древнегреческая практика образования была представлена двумя во многом альтернативными «базовыми» моделями, нашедшими свою последовательную реализацию в Спарте и Афинах – наиболее значимых и влиятельных полисах античной Эллады.

Спартанское образование. Спарта являла собой образец тоталитарного военизированного общества, жизнь которого подчинялась жесткой государственной регламентации и выполнению главной задачи – выживанию в экстремальной социально-экономической и политической ситуации^{**}. Система спартанского образования сложилась в условиях максимального напряжения сил полноправных граждан города-государства – спартиатов, которые стремились сохранить свое положение, ведя непрерывную борьбу с покоренными ими илотами, а также соседними полисами. Образование в Спарте прежде всего было направлено на сплочение граждан, на их физическую и военную подготовку, на развитие дисциплины, силы, выносливости, воли, мужества, сообразительности. Подрастающие поколения готовились к служению полису, к борьбе за его существование. Высоко ценящая личная доблесть должна была подчиняться общему делу.

Образование в Спарте было государственным, считалось общей заботой и делом каждого взрослого гражданина полиса. Уже с 7 лет мальчики частично были оторваны от семьи, а с 12 и до 30 лет спартиаты вели казарменную жизнь. Плутарх в жизнеописании легендарного спартанского законодателя Ликурга отмечал, что «грамоте они учились лишь в той мере, в какой без этого нельзя было обойтись, в остальном же все воспитание сводилось к требованиям беспрекословно подчиняться, стойко переносить лишения и одерживать верх над противником... Воспитание спартанцев длилось и в зрелые годы. Никому не разрешалось жить так, как он хочет: точно в военном лагере, все в городе подчинялись строго установленным порядкам и делали то из полезных для государства дел, какое им было назначено. Считая себя принадлежащими не себе самим, но отечеству, спартанцы, если у них не было других поручений, либо наблюдали за детьми и учили их чему-нибудь полезному, либо сами учились у стариков»^{*}.

Образование женщин во многом напоминало образование мужчин: и здесь большое внимание уделялось физическому развитию – считалось, у здоровых, мужественных женщин будут рождаться здоровые дети. Семья в Спарте не являлась ячейкой общества, ее роль была сведена к минимуму, зато в воспитании и обучении подрастающих поколений принимали участие все взрослые граждане, особенно старики.

Осуществляемые полисом педагогические функции по образованию граждан согласовывались со всей жизнедеятельностью общества. Оно было обязательным для всех спартиатов и воспринималось как безусловно необходимое и единственно возможное. Именно это обстоятельство было главной причиной высокой степени результативности спартанского образования.

Спартанская система образования, на определенном этапе успешно решавшая задачу воспитания и обучения подрастающих поколений, в конечном счете, оказалась неэффективной даже в военном и политическом отношении. Военные успехи Спарты лишь ускорили процесс разложения спартанского общества. В IV в. до н.э. появление наемных армий привело к утрате спартанцами преимущества в области военной выучки. Одной из важнейших причин упадка Спарты являлось отсутствие у спартанцев культуры досуга, широкой гуманитарной образованности. Высокоспециализированное спартанское образование, подавлявшее индивидуальность в человеке, развивая его физическую природу, терпело неудачу там, где человек должен проявить себя как активная, самостоятельная личность.

Афинское образование. В Афинах сложилась иная модель педагогической

деятельности, что определялось социально-политическими и культурными особенностями жизни этого главного соперника Спарты. «В Древней Греции, – подчеркивает Э.Д. Фролов, – Афины были крупнейшим центром духовной жизни, средоточием научных и художественных школ, своего рода школой воспитания для всех эллинов...»^{**}.

Афинская рабовладельческая демократия была настоящей системой политического образования, основанной не на подавлении индивидуальных различий полноправных свободных граждан (как в Спарте), а на стимулировании их развития и использовании на благо полиса с помощью демократических институтов (народного собрания, выборных государственных и судебных должностей). Это предполагало открытое и систематическое обсуждение самых различных вопросов общественной жизни, критичность мышления, борьбу мнений, культуру устной речи, умение согласовывать личные, групповые и общественные интересы.

Каждый афинский гражданин в принципе считался способным, а иногда и обязанным участвовать в прениях на народном собрании, давать отчет об отпращивании городской должности. Эти должности исчислялись сотнями и большинство из них занимались по жребию, так что каждый афинянин в течение своей жизни неоднократно оказывался в роли должностного лица. Насущная потребность разрешения политических проблем заставляла афинян интенсивно искать ответ на вопрос о том, как достигается и поддерживается *образцовое поведение – **арете***, и, каким должно быть ведущее к нему *образование – **пайдейя***.

В центре афинского образования стояла личность с выраженной индивидуальной способностью к творчеству. Процесс ее формирования был ориентирован на *идеал «калокагатии», объединившей в себе эстетические и физические достоинства, телесное и духовно-нравственное совершенство*^{**}. Понятие «калокагатия» включало в себя, с одной стороны, внешнюю красоту и силу безупречного тела, а с другой – справедливость, целомудрие, мужество, т.е. внутренние доблести человека.

До 7 лет дети в Афинах воспитывались на женской половине дома матерью, а в состоятельных семьях – кормилицей. Затем мальчики с 7 до 16 лет посещали мусическую школу, т.е. школу, где прежде всего изучались находящиеся под покровительством муз искусства. В мусических школах их обучали грамоте и счету, знакомили с греческой поэзией и драматургией (Гомер, Гесиод, Еврипид и др.), учили игре на лире и пению. Детей состоятельных родителей повсюду сопровождал «педагог» – дядька из числа пожилых домашних рабов, который должен был следить за поведением и учебой детей. С 10 лет мальчики в палестрах начинали интенсивно заниматься физическими упражнениями (бег, борьба, кулачный бой, метание копья и диска). Среди подростков часто устраивались спортивные и музыкальные состязания. С 16 лет юноши получали физическую подготовку в гимнастических школах. Образование заканчивалось двухлетней военной службой – эфебией, продолжавшейся с 18 до 20 лет.

В неимущих семьях дети, как правило, позже начинали обучение и раньше бросали школу, чтобы помогать родителям. Даже самые бедные свободные афиняне обладали элементарной грамотностью. Имеющиеся в распоряжении исследователей источники позволяют сделать вывод о том, что хотя в Афинах в V в. до н.э. практически уже не было неграмотных, обучение не было юридически обязательным, а рассматривалось как долг родителей^{*}.

Девочки получали образование на женской половине дома: кроме рукоделия и управления домашним хозяйством их учили грамоте и пению. Во многих древнегреческих городах были школы для девочек. Не исключено, что они имелись и в Афинах. Афинские женщины вели замкнутый образ жизни, их участие в общественных делах было незначительно.

Культурный переворот VIII–V вв. до н.э., изменения в социально-политической жизни давали мощный импульс для педагогических исканий, стимулировали обновление традиций образования. Новая общественная ситуация, наиболее ярко проявившаяся в именно Афинах, порождает стремление к отказу от религиозно-благочестивого отношения к «святыне отеческого закона», к критическому переосмыслению наследия прошлого, к преодолению догматизма в рациональном познании Космоса и человека. Анализируя эту ситуацию, русский философ В.С. Соловьев писал: «Колониальным грекам условность отеческого закона открылась в пространстве, афинянам – во времени. Если любознательный мореплаватель начинал скептически относиться к традиционному отечественному строю потому, что слишком много видал разного на чужбине, то афинский гражданин, и не выходя из родных стен, не глядя на "чужое", должен был усомниться в достоинстве и значении "своего", так как оно слишком часто менялось на его глазах и даже при его собственном участии. Это не мешает любить родину, может быть, даже усиливает любовь к ней как к чему-то совсем близкому, животрепещущему; но религиозное, благочестивое отношение к народным законам как к чему-то высшему и безусловному непременно должно при этом пасть под первыми ударами критической мысли... Вся сила той критики, которую древнейшая, т.е. досократовская, философия обращала на богов и уставы отеческие, может быть выражена одним словом – относительность»^{*}.

Софисты. В середине V в. до н.э. с идеей относительности всего сущего выступили софисты (мудрецы, от: софия – мудрость). Софисты были странствующими учителями, обучающими за плату особой мудрости управлять частными и общественными делами. Центром движения софистов стали Афины с их демократическим укладом интенсивной политической жизни.

Движение софистов, наиболее известными из которых были Протагор, Горгий и Гиппий, возникло в условиях, когда после разгрома греками персов, на фоне небывалого подъема патриотизма и роста самосознания, усилилось имущественное расслоение внутри полисов, обострилась борьба между демократами и олигархами, пересматривались традиционные общественные установления. В основе идеологии софистов лежали две главные идеи – приоритет человека и относительность (релятивизм) любого знания. Авторитетнейший софист Протагор (ок. 480–420 вв. до н.э.) формулировал их следующим образом: «Человек есть мера всех вещей: существующих, что они существуют, и не существующих, что они не существуют», «о каждой вещи можно высказать два противоположных суждения»^{*}.

Софисты, воодушевленные идеей автономии человека, стали рассматривать антагонизм общественного и личного интереса как проявление противоречия между искусственными законами людей и естественными законами природы. Исходя из относительности добра и зла, добродетели и справедливости, они открыто подчеркивали свой конфликт с традиционными взглядами и ценностями. В противовес идеалу калокагатии софисты выдвинули и обосновали свой идеал «способного» и «сильного» человека. Этот человек был ориентирован только и исключительно на практическую целесообразность, стремление к достижению личного успеха, ибо объективно, как утверждали софисты, нет ни плохого, ни хорошего, ни истинного, ни ложного, а есть лишь полезное, есть лишь удача, за которую и следует бороться. А так как высшей целью честолюбия у свободного грека в V в. до н.э. было достижение успехов в управлении государственными делами, то именно политическая деятельность и оказывалась главной сферой реализации честолюбивых замыслов, требуя соответствующей подготовки. Эту подготовку и давали софисты. А то обстоятельство, что они были платными учителями, заставляло их искать такое содержание и методы обучения, которые бы гарантировали успех.

Создав в Афинах своего рода высшее образование, софисты не ставили перед собой задачу излагать ученикам философские учения, сообщать им какие-либо истины о мире или человеке. Они преследовали совершенно иную цель – научить слушателей при всех обстоятельствах всегда и во всем быть правыми. По сути своей образование, которое давали софисты, было «наукой побеждать» в любом споре^{**}. Именно поэтому софисты учили двум главным, с их точки зрения, искусствам – диалектике (искусству спорить) и риторике (искусству говорить). При этом они старались привить своим ученикам широкую общую культуру, так как готовили их к умению вести споры на любую тему.

Софисты стремились к тому, чтобы их ученики, действуя в условиях полисной демократии, умели внушать другим свое мнение, подчинять их своему влиянию. Сторонники традиционного образования обвиняли софистов в том, что они обучали своих учеников беспринципному пользованию словом ради личной выгоды. По словам Б.А. Фохта, софисты «впервые вопросы общественной жизни сделали предметом своей рефлексии и свободного, ничем как будто не ограничиваемого, исследования по существу. Эта рефлексия была на самом деле выражением типичной для софистов тенденции – отрицать чужое мнение и утверждать свое – и, конечно, исключала всякую возможность свободного поиска. Задачей софистов, напротив, было “слабое (плохое) слово делать лучшим”, “ложное делать истинным”. Однако главная причина негативного отношения к софистам состояла в том, что они давали людям, выделяющимся на общем уровне своим происхождением, имущественным состоянием, личными дарованиями, оружие, стимулирующее их к активному участию в политической жизни. Это “новое оружие” состояло, вообще говоря, в указании пути к более высокой степени образования, в обладании приемами публичного, в особенности судебного красноречия. Они наделяли своих питомцев мощными средствами, которые зачастую применялись во вред общественному целому»^{*}.

Сократ. Если софисты, считая целью образования развитие личности, рассматривали человека главным образом в его внешних проявлениях, то уже их современник и непримиримый оппонент Сократ (469–399 гг. до н.э.), еще при жизни признанный оракулом храма Аполлона в Дельфах мудрейшим из греков, понимал личность прежде всего с точки зрения ее внутреннего мира, отношения человека к самому себе. «Что же есть справедливость сама по себе, благо само по себе, что вообще есть что, независимо от мнений и интенций? Пора человеку обратиться к этим вопросам, а не к суетной возне честолюбий. Этим-то призывом, - по словам Т.В. Васильевой, - и поразил сограждан Сократ»^{*}.

Идеал самопознания и самосовершенствования был центральным звеном всей сократовской философии, что объясняет его напряженный интерес к проблемам образования. На глазах Сократа неумолимо нарастал кризис полиса, принимая, по сути, необратимый характер. Это проявлялось и в усиливающемся имущественном расслоении его граждан, и в резком обострении политической борьбы, и в «падении нравов» среди свободных граждан, и в крушении традиционных ценностей аристократической морали, и в усилившейся борьбе за гегемонию между древнегреческими городами-государствами. В этих условиях афинский мудрец впервые в истории европейской мысли попытался последовательно связать оздоровление общества с правильным воспитанием и обучением каждого человека.

На смену стремлению софистов «оснастить» ум своих учеников силой и гибкостью, Сократ, преодолевший их убежденность в относительности всякого знания, поставил необходимость помощи людям в познании Истины. Сократ обратился к нравственной сфере человека и перенес акцент с погони за внешними достижениями в конкретных видах деятельности на стремление к подлинной добродетели. По словам его ученика Ксенофонта, Сократ утверждал, «что и

справедливость, и всякая другая добродетель есть мудрость. Справедливые поступки и вообще все поступки, основанные на добродетели, прекрасны и хороши. Поэтому люди, знающие, в чем состоят такие поступки, не захотят совершить никакой другой поступок вместо такого, а люди незнающие не могут их совершать, и даже если пытаются совершить, то впадают в ошибку»^{**}.

Сократ провозгласил существование абсолютной умопостигаемой истины, знание которой в отличие от знания ложных мнений, пусть и широко распространенных, только и дает настоящую мудрость. Стоя на позициях безусловного рационализма, *Сократ связал добродетель с истинным знанием*. Эта установка и определила суть его просветительских педагогических взглядов, согласно которым посредством образования, приобщения человека к истинному знанию его можно сделать мудрым и, следовательно, добродетельным, а общество совершенным.

Сократ считал человека рожденным для образования. Оно как бы насыщало внутреннюю жизнь людей высшим богатством, делая ее подлинно культурной, позволяя познать истину, обрести свободу и сохранить ее в самых сложных и неблагоприятных ситуациях. Сократ отказывался рассматривать образование как способ постижения формальной («книжной») науки, как овладение «прагматическим» знанием. Для афинского мудреца образование, по сути, есть единственный путь духовного развития, основанный на понимании человеком своего невежества, на самопознании, опирающемся на адекватную оценку собственных возможностей.

В отличие от софистов Сократ стремился наполнить процесс образования этическим содержанием, помочь понять, зачем нужно овладевать теми или иными знаниями в их соотношении с целью человеческой жизни и в чем, собственно, эта цель заключается. Именно образование, по его мнению, должно привести человека к познанию самого себя, именно оно способствует оздоровлению его нравственности, а следовательно, и укреплению нравственных устоев общества, что было особенно необходимо для древнегреческих полисов второй половины V в. до н.э.

Сократ утверждал, что процесс приобретения истинного знания человеком есть как бы процесс рождения этого знания в самом человеке, но это происходит лишь тогда, когда он готов к этому, обладает необходимым жизненным опытом и навыками самостоятельной мыслительной деятельности. Вот здесь-то, по мнению Сократа, и необходима помощь мудрого учителя-наставника, выступающего в роли своеобразной повитухи. Сам Сократ, ведя свои знаменитые философские беседы, не навязывал ученикам готовое знание. Он как бы помогал собеседникам «родить» собственную истину, которая неизбежно приобретала для них личностный смысл. Поэтому-то он и называл свой метод *«майевтикой»* – *повивальным искусством*^{*}.

Метод Сократа изначально предполагал критическое отношение учеников к традиционным представлениям и утверждениям учителя, провоцировал их на спор, способствовал самостоятельному осмыслению обсуждаемой проблемы, был направлен на развитие их духовной активности. «Сократ, – пишет А.Н. Чанышев, – был собеседником себе на уме. Он ироничен и лукав. Прикинувшись простаком и невеждой, он скромно просил своего собеседника объяснить ему то, что по роду своего занятия этот собеседник должен хорошо знать. Не подозревая еще, с кем он имеет дело, собеседник начинал поучать Сократа. Тот задавал несколько заранее продуманных вопросов, и собеседник Сократа терялся. Сократ же продолжал спокойно и методично ставить вопросы, по-прежнему иронизируя над ним... И так, почва вспахана. Собеседник Сократа освободился от самоуверенности. Теперь он готов к тому, чтобы сообща искать истину»^{*}.

Сын каменотеса и повитухи Сократ не оставил после себя письменных произведений^{**}. Он всегда выступал устно, но его учение было широко известно, и философ был постоянно окружен собеседниками, многие из которых видели себя

его учениками. Однако он не считал себя учителем и не брал денег со своих учеников, хотя и жил в постоянной нужде. Огромное влияние на окружающих определялось не каким-то внешним авторитетом Сократа, а силой и новизной его идей, всем образом жизни афинского мудреца, которым он утверждал свою философию.

В 407 г. до н.э. у Сократа появился новый ученик – талантливый молодой аристократ Платон. Эта встреча явилась судьбоносной для интеллектуальной истории человечества. Диоген Лаэртский приводит предание, согласно которому «Сократу однажды приснился сон, будто он держал на коленях лебеденка, а тот вдруг покрылся перьями и взлетел с дивным криком: а на следующий день он встретил Платона и сказал, что это и есть его лебедь... И с тех пор (а было ему двадцать лет) стал он неизменным слушателем Сократа»^{***}.

Жизнь Платона. Под именем Платона, прозванного так то ли за широкую грудь, то ли за широкий лоб, то ли за широту своих суждений (платос – «ширина»), вошел в историю Аристокл сын Аристон. Он родился в Афинах в 427 г. до н.э., в разгар длительной междоусобной Пелопоннесской войны (431–404 гг. до н.э.), которую вели между собой аристократическая Спарта и демократические Афины, борясь за гегемонию над городами-государствами Эллады.

Платон принадлежал к одному из самых знатных афинских родов. К числу своих предков он относил бога морей Посейдона, участника мифического похода аргонавтов за золотым руном Периклимена, последнего царя Афин Кодра, легендарного законодателя Солона. Весьма знаменательным казался древним грекам тот факт, что день рождения Платона 7 таргелиона (21 мая) совпал с традиционно празднуемым днем рождением бога Аполлона – покровителя наук и искусств.

Платон, родившейся в эпоху заката афинского могущества, рос в окружении образованной аристократической среды, представители которой активно участвовали в государственных делах, политической борьбе, военных сражениях, духовной жизни, спортивных состязаниях. Он учился у лучших учителей своего времени и достиг поразительных успехов в литературном и музыкальном творчестве, в познании математики и в гимнастических упражнениях. «Платон, – читаем в работе А.Ф. Лосева и А.А. Тахо-Годи, – с детства воспитывался в духе прославленной греками калокагатийной гармонии, не уступая ни предкам, ни современникам... Юноша занимался живописью и научился понимать то великолепие красок, которым прославятся его будущие произведения. Он сочинял трагедии, изящные эпиграммы, возвышенные дифирамбы в честь Диониса, с именем которого связывали происхождение трагедии, и пел, хотя не отличался сильным голосом. Особенно он любил комиков Аристофана и Софрона, что дало повод и ему самому сочинять комедии, учась у своих любимцев правдивому изображению действующих лиц. Подобные занятия ничуть не мешали Платону, как говорят, участвовать в качестве борца в Истмийских общегреческих играх и даже получить там награду»^{*}.

Платон вел жизнь достойную богатого талантливого юного аристократа. Он сочинял эпиграммы и драматические произведения, пел и музицировал, занимался спортом... Однако встреча с Сократом в 407 г. до н.э. коренным образом изменила судьбу Платона. Он был покорен «мудрейшим из греков» и остался до конца жизни верным философским исканиям своего духовного наставника. Именно устами Сократа он излагал свои идеи почти во всех своих бессмертных диалогах.

В 399 г. до н.э. пришедшие к власти в Афинах представители демократии обвинили Сократа «в отрицании богов» и «совращении молодежи». Истинная причина недовольства лидеров демократии Сократом заключалась в резко отрицательном отношении мыслителя к выбору должностных лиц по жребию, в его

дружбе с представителями аристократии, в его огромном авторитете среди афинян, на который он опирался, критикуя многие демократические установления. Суд большинством голосов признал Сократа виновным, и тот, отказавшись от побега, подготовленного его друзьями, исполнил приговор суда, выпив чашу с ядом*.

Платон крайне тяжело пережил смерть любимого учителя, которая довершила его разочарование в афинской демократии, во многом predetermined поражением, нанесенным Афинам в Пелопоннесской войне со стороны аристократической Спарты. «Платон, – по словам В.С. Нерсисянца, – как и его казненный афинской демократией учитель Сократ – критиковал демократию главным образом за ее некомпетентность, за ненадлежащий принцип отбора должностных лиц и т.п. Выдвижение и обоснование разумности принципа правления знающих ("истинных философов", "людей сведущих в политической и иной мудрости") с точки зрения теории и практики тогдашней демократии означало оттеснение широких слоев свободного демоса от кормила правления»**. В числе многих учеников и друзей Сократа он был вынужден покинуть родной город.

Годы скитаний стали для Платона временем дальнейшей учебы. Он побывал в Мегарах у Эвклида. Затем, согласно преданию, Платон приобщился к тысячелетней мудрости Востока, посетив Вавилон, Ассирию, Финикию, Иудею, Египет. Некоторое время он жил в Италии у пифагорейцев, постигая их учение.

В 389 г. до н.э. Платон перебрался на Сицилию. В правящем Сиракузами тиране Дионисии Старшем он увидел человека, который, по его мнению, мог создать совершенное государство. Посредством философских бесед, Платон рассчитывал открыть Дионисию истину и сделать его сторонником своих социальных идеалов. Мыслитель надеялся при посредстве Дионисия установить в Сиракузах просвещенную тиранию и реформировать общество. Два года, проведенные Платоном на Сицилии, привели лишь к тому, что тиран, подозрительный и коварный, продал его в рабство. Только вмешательство друзей, выкупивших Платона, спасло философа от неволи.

Платон вернулся на родину. Около 385 г. до н.э. он приобрел рошу в пригороде Афин, которая носила имя героя Академа. Здесь он основал философскую школу – знаменитую Академию. Этот уникальный учебно-исследовательский центр просуществовал более девяти веков – до 528 г. н.э. Академия более походила на научное сообщество, чем на традиционное в нашем понимании учебное заведение. Платон, совмещая преподавательскую деятельность с научно-художественным творчеством, возглавлял Академию до конца своих дней.

В 60-е гг. IV в. до н.э. Платон еще дважды пытался реализовать на практике свои социально-политические идеи. В Сиракузах умер тиран Дионисий Старший, и Дион, шурин его сына Дионисия Младшего, пригласил философа для воспитания юного правителя. Однако реформаторские усилия Платона вновь оказались безрезультатными.

Последние годы жизни Платон провел в Афинах, окруженный учениками. Его неудачные попытки практического переустройства общества, а также социальные катаклизмы, которые переживали греческие полисы, породили у него крайне пессимистические настроения, нашедшие свое выражение в последнем произведении мыслителя «Законы».

Умер Платон в 347 г. до н.э. «В кругу Академии, – писал немецкий философ В. Виндельбанд, – окончилась жизнь Платона. Как предмет любви и удивления стоял он среди молодежи, которая, даже готовясь вступить на новые пути мысли и исследования, приносила ему дань благодарности и уважения. Ему дано было до конца остаться неумолимо добрым деятелем слова и пера: восьмидесятилетним старцем тихо почил он, как говорят, на одном свадебном пиру»*.

Платон оставил после себя обширное литературное наследие. Главное место в

нем занимают сочинения, написанные в форме диалогов. Собрание сочинений Платона состоит из речи «Апология Сократа», 23 подлинных диалогов, 11 сомнительных диалогов, 8 безусловно неподлинных произведений, 13 писем, за большей частью которых признается авторство Платона, и «Определений», считающихся неподлинными.

Платон обращался к педагогическим проблемам во многих своих произведениях. О главном труде древнегреческого мыслителя – диалоге «Государство» Ж.-Ж. Руссо писал, что «это прекраснейший, какой только был когда составлен трактат о воспитании»^{**}. Внимание Платона к проблемам образования стимулировал Сократ. Сама трагическая смерть учителя, по мнению Платона, свидетельствовала о том, что для переустройства человеческой жизни недостаточно преобразования личности с помощью знания, о чем говорил Сократ. Необходимо, считал Платон, преобразовать само государство, и сделать это можно только с помощью системы общественного воспитания и обучения. С этой точки зрения в наиболее крупных произведениях Платона («Государство», «Законы»), а также в ряде других диалогов подробно разработана теория образовательного процесса.

Древнегреческая пайдейя. Все творческое наследие Платона пронизывает глубоко укоренившаяся в древнегреческом сознании идея пайдейи. Немецкий исследователь В. Йегер в специальном труде, посвященном пайдейе, трактует ее как присущее древним грекам стремление к образованию и культуре^{**}. «Словарь античности» определяет «пайдейю» как «вообще образование: гармоничное телесное и духовное формирование человека, реализующее все его способности и возможности»^{***}. По словам французского исследователя античной педагогики А.-И. Марру, пайдейя «становится обозначением культуры, понимаемой не в активном, подготовительном смысле образования, а в том результативном значении, которое это слово приобрело у нас сегодня: состояние полного, осуществившего все свои возможности духовного развития у человека, ставшего человеком в полном смысле»^{****}. По мнению немецкого философа М. Хайдеггера, для Платона пайдейя – «это руководство к изменению всего человека в его существе»^{*****}.

Пожалуй, следует признать, что наиболее близко древнегреческому понятию «пайдейя» понятие «образование». По существу, ***п а й д е й я означала тот путь (а также руководство этим путем, его педагогическую организацию), который должен был пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (калокагатии) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей (арете).***

С середины V в. до н.э. софисты, усматривавшие в духовной культуре условие достижения людьми жизненного успеха и опиравшиеся на общие демократические веяния, отстаивали идею пайдейи, согласно которой кого угодно можно было научить чему угодно. «В отличие от более ранних мыслителей, не раз высказывающих презрение к толпе, – писал М.А. Лифшиц, – софисты сделали идею воспитания более популярной и доступной каждому, кто имеет средства, чтобы пройти соответствующее обучение»^{*}.

Ей противостояла идея традиционной аристократической пайдейи, уходящей своими корнями в героический период античной истории. Аристократическая пайдейя была избирательна. Она неразрывно связывалась с «породой», наследуемой представителями высшего сословия и реализуемой в добродетельной жизни. Сократ, веривший в «добрую природу человека», видел сущность пайдейи в ее направленности на «вращивание» с помощью педагогических усилий наставника внутренней духовной культуры добродетельных, мудрых людей, способных «жить по справедливости». При этом он постоянно обращал внимание на то, как сложно

учителям решать задачу, требующую от учеников огромного внутреннего напряжения.

Платон, говоря о людях достойных, отмечал «прежде всего благородство их по рождению, а затем их воспитание и образованность»^{**}. Платон опирался на традиции аристократического духа. Но он осознавал, что одна лишь «порода» не может гарантировать достижения человеком идеала калокагатии, обретения арете. В то же время Платон не разделял педагогического оптимизма софистов, убежденных во всемогущести образования как способа безграничного развития любого человека. Обращаясь к проблеме пайдеи, он во многом следовал «линии Сократа», что в полной мере проявилось в его педагогическом творчестве.

Путь к истине – путь к добродетели. В «Протагоре», «Горгии», «Меноне», «Пире», а также в ряде других диалогов Платон, вслед за своим учителем Сократом, попытался дать ответ на вопросы: Что есть добродетель? Можно ли ей обучить? Какой путь познания ведет к постижению истинной добродетели? Как соотносятся образование и политика? Найденные решения и составили основное содержание платоновской пайдеи, ставшей по сути стержнем и философского, и социального, и политического, и этического, и эстетического учения древнегреческого мыслителя.

В условиях крушения традиционного полисного уклада релятивизм софистов ориентировал людей на стремление к прагматическому успеху, достижение которого становилось важным свидетельством совершенства и воспринималось как благо. В отличие от них Платон, вслед за Сократом, в полном объеме поставил проблему фундаментальных ценностей, т.е. таких ценностей, которые обладают абсолютным значением и задают нормативные рамки жизни людей в обществе. Полемизируя с софистами, Платон высказывал убеждение, что даже подлинного искусства речи, т.е. именно того, чему прежде всего пытались научить своих учеников софисты, «нельзя достичь без познания истины»^{*}.

Любое благо, желаемое для человека и способствующее обретению им счастья, будь то власть или богатство, красота или здоровье, лишь в том случае станет для него подлинным благом, если будет опираться на мудрость, подкрепляться знанием, позволяющим отличать истинное благо от ложного. «Мудрость, – утверждал Платон, – во всем несет людям счастье, ибо мудрость ни в чем не ошибается, но необходимо заставляет правильно действовать и преуспевать... Поскольку мы все стремимся к счастью и, как оказалось, мы счастливы тогда, когда пользуемся вещами, причем пользуемся правильно, а правильность эту и благополучие дает нам знание, должно, по-видимому, всякому человеку изо всех сил стремиться стать как можно более мудрым»^{**}.

Только знание позволяет людям постигать истинные ценности, делать осознанный выбор, быть добродетельными, становиться совершенными. Таким образом, сущность всех важнейших добродетелей, к числу которых Платон относил мужество, рассудительность, благочестие, справедливость, составляло, по его мнению, знание. Именно оно лежит в основе всех добродетелей, составляет их абсолютное значение, то, что Платон называл «эйдосом», т.е. «идеей»^{***}. «В учении об идеях, – пишет Е.Г. Иванов, – мыслитель стремится доказать, что все многообразие видимого мира, мира, в котором мы живем, – это лишь бледная и расплывчатая игра теней; истинный же мир, мир идей, недоступен человеческому разуму. Человек подобен узнику, прикованному к стене пещеры и созерцающему лишь неясные тени действительности, которая во всей своей красоте и очаровании находится за его спиной. Если мир вещей преходящ, изменчив, ничтожен, то мир идей – вечен, неизменен, величествен. Для человека он недоступен, но в нем пребывает, созерцая его, бессмертная душа. Душа сопричастная миру идей, ибо ее высшая, чистейшая, разумная часть обращена к этому миру»^{*}.

Эйдос (идея) содержит в себе представление о добродетели (арете) в целом.

Знание, воплощенное в идее добродетели, не отражает реально созерцаемых вещей. Оно изначально содержится в бессмертной душе человека как воспоминание об общении с миром идей. Это знание врожденное. «Знание, – говорит Платон, – на самом деле не что иное, как припоминание»². Оно не зависит от внешнего опыта людей, а следовательно, и добродетель приобретает некое абсолютное содержание, наполненное почти религиозным значением.

Очевидно, что *истинное знание, ведущее к подлинной добродетели, т.е. знание идеи добродетели, не может быть постигнуто в процессе традиционного догматического обучения. Оно может быть только и исключительно результатом самопознания, открывающего истину внутри самого человека в его душе (знаменитое сократовское «познай самого себя»)*³. По Платону, человек, стремящийся к истине, должен преодолеть распространенные ошибочные мнения, которые отражают внешнюю видимость явлений жизни, и познать их глубинную истинную сущность. Человек сам из себя, из своей души трудно и мучительно рождает истинное знание, позволяющее ему делать правильный выбор, отличать подлинное благо от мнимого, быть добродетельным в своих поступках, приближаться к идеалу калокагатии.

К истинному знанию человек может прийти в том случае, если оно у него есть в душе (т.е. арете заключено в самой человеческой природе) и он обладает правильным направлением мысли (т.е. его разум направлен на самопознание). Таким образом, согласно Платону, оказывается, что арете (добродетели) можно научиться, но научиться, познавая самого себя, открывая добродетель в самом себе. И помочь человеку в этом может такой учитель, который ориентирует ученика не на пассивное восприятие, а на активный поиск самостоятельных решений в познавательных проблемных ситуациях. Примером такого учителя, по Платону, является Сократ с его майевтикой («повивальным искусством»). Именно в сократовском методе обучения, который он подробно анализирует в диалоге «Теэтет», Платон видит по сути единственно возможный педагогический способ помощи людям в приобщении к истинному, с его точки зрения, знанию, содержащемуся в человеческих душах как память об общении с миром сверхчувственных умопостигаемых идей.

Согласно Платону, природе человека, его бессмертной душе присущи любовь к благу, стремление к добродетели, к совершенству и гармонии. Древнегреческий мыслитель провозгласил арете, составляющую славу человека в обществе, его духовной сущностью. Подлинная реализация человеческой природы, по Платону, связана с осуществлением этого стремления. А происходит реализация стремления к добродетели в процессе образования. Таким образом, *пайдейя оказывается способом осуществления самой природы людей*. Это положение платоновского учения коренным образом противоречило аргументации софистов в пользу духовной культуры как средства достижения успеха безотносительно к существующей в обществе политической ситуации.

Видя в духовной культуре основу человеческого в человеке, Платон рассматривал ее в контексте политических условий жизни людей. С его точки зрения лишь определенное государственное устройство способствует самосознанию человека, овладению арете, движению к калокагатии, его правильному образованию. «Государство, – утверждал Платон, – растит людей: прекрасное – хороших, противоположное – дурных»⁴.

Признавая, что «нет ничего более божественного в делах людей, чем то, что касается воспитания»⁵, Платон считал главной задачей государства заботу об образовании (воспитании и обучении) своих граждан. Саму политику он трактовал как искусство делать людей лучше, а пайдейю рассматривал как политическое искусство. Согласно Платону, во главе государства должен стоять правитель-

философ, ставший добродетельным, достигший совершенства, познавший истину. Он должен понимать, что есть подлинная пайдейя, и быть способным реализовать ее в общественной жизни, опираясь на государственные институты. Эта пайдейя обеспечит спасение граждан и всего государства от различных бед и несчастий, приведет к миру и процветанию.

Таким образом, разработав свой вариант пайдейи, Платон заложил фундамент гуманизма как направления движения человеческой мысли^{_*}. Он обосновал идею природной индивидуальности человека, раскрыл значение человеческого «Я», показал сущность процесса образования как осуществления природы человека, реализации его внутреннего потенциала. На этих положениях неизменно базируется любая подлинно гуманистическая идеология.

Педагогическое содержание «Государства» и «Законов». Как уже говорилось выше, два наиболее значительных произведения Платона «Государство» и «Законы» имеют ярко выраженную педагогическую направленность. В них древнегреческий мыслитель подробно раскрыл смысл и значение разработанной им пайдейи, наполнил ее конкретным педагогическим содержанием. В «Государстве» Платон нарисовал утопическую картину идеального общества, важнейшей задачей которого является постоянная забота об образовании подрастающих поколений.

В «Законах», своем последнем произведении, оставленном в черновом виде, он попытался представить совершенное государство в форме доступной реальному человеческому пониманию и реальным человеческим силам. «Законы», писавшиеся накануне завоевания Эллады македонским царем Филиппом, несут на себе печать разочарования Платона в социально-политическом реформировании, отражают его негативный опыт общения с правителями Сиракуз и являются своеобразной реакцией на хаос гибнущего классического полиса. По словам А.Ф. Лосева, «Платон в конце жизни и сам уже перестал надеяться на свой идеальный мир. Интересная вещь: в "Законах" совершенно отсутствует всякое учение об идеях и даже отсутствует Сократ, этот постоянный ведущий собеседник во многих его диалогах. "Законы" производят впечатление глубочайшего отчаяния философа. Он потерял надежды осуществить свой объективный идеализм гуманными и достаточно идеальными методами. Вместо этого Платон проповедует здесь в буквальном смысле слова абсолютистски-полицейское, железно-тоталитарное государство с неимоверно строгим законодательством, с запретом всяких свобод, с прославлением якобы неподвижной в течение 10 тысяч лет египетской практики»^{_*}.

«Законы» пронизывает недоверие к человеческой личности. Это недоверие заставляет Платона изобретать и детально разрабатывать механизм всеобщей слежки и государственного принуждения. В последнем произведении древнегреческого мыслителя образование как функция государства отступает на второй план, хотя он по-прежнему затрагивает различные вопросы воспитания и обучения подрастающих поколений. Однако идеологическая установка «Законов» не типична для творчества Платона в целом, пронизанного верой в человека, насыщенного гуманистическим оптимизмом.

Разрабатывая свою социально-политическую утопию, главным средством осуществления которой должна была стать пайдейя, т.е. должным образом организованное образование, позволяющее людям реализовать содержащееся в их душах стремление к подлинной арете, Платон в «Государстве» со всей остротой поставил вопрос о справедливом государстве.

В учении древнегреческого мыслителя справедливость – это один из видов добродетели, связанных с внутренними свойствами души человека. «Платон, – пишет А.С. Богомолов, – различает четыре вида добродетели. Три первых, частных, отвечают трем частям души: разумной душе отвечает мудрость, волевой или страстной – мужество и желающей – *sophrosyne* – довольно сложное понятие,

которое можно лишь условно передать словами "умеренность", "благоразумие", "сдержанность". Общая же добродетель души, гармония всех частных добродетелей, обозначается Платоном как "справедливость". Она означает, что каждая часть души в меру реализует свои добродетели: разум обдумывает и повелевает, воля осуществляет его повеления, желание подчиняется повелением воли»^{**}. Именно наличие такой добродетели, как справедливость, предопределяет у человека гармонию души.

Платон утверждал, что «государство... возникает..., когда каждый из нас не может удовлетворить сам себя, но во многом еще нуждается... Испытывая нужду во многом, многие люди собираются воедино, чтобы обитать сообща и оказывать друг другу помощь: такое совместное поселение и получает у нас название государства...»^{*}.

Пытаясь найти твердые основания справедливому государственному устройству, независимые от изменчивой политической конъюнктуры, древнегреческий мыслитель уподобил государство душе. Он выделил три сословия, три социальные группы, каждая из которых преимущественно обладала одной из указанных выше добродетелей и должна была выполнять в обществе строго определенные функции. К первому высшему сословию он отнес правителей-философов, которые, опираясь на свой разум, на собственную мудрость, должны были управлять государством. Ко второму – воинов-стражей. Они, проявляя личную храбрость, должны были защищать государство, все его население. К третьему, самому многочисленному, – земледельцев, ремесленников, торговцев, которые, обеспечивая экономическое существование государства, должны были добровольно подчиняться двум первым, владеть своими страстями, быть благочестивыми.

В.Ф. Асмус обращает особое внимание на то обстоятельство, что у Платона «благодаря справедливости каждый раздел в государстве и всякий отдельный человек, одаренный известной способностью, получает для исполнения и осуществления свое особое дело»^{**}. Справедливость, согласно точке зрения древнегреческого мыслителя, как раз в том и состояла, чтобы каждый человек в обществе делал то, что проистекает из его социального положения, как бы олицетворяя в своей жизни в зависимости от сословной принадлежности разум, мужество и самообладание. Заложить основу такого положения вещей и поддерживать его в дальнейшем, по мнению Платона, и должно было надлежащее образование. *Задача образования – готовить людей с самого раннего возраста к определенным общественным ролям и соответствующему им образу жизни.*

Утверждая мысль о том, что «правильное воспитание и обучение пробуждают в человеке хорошие природные задатки»^{***}, Платон рассматривал процесс его становления с точки зрения реализации присущей людям индивидуальной природы. Он уделял особое внимание тем социальным условиям, в которых это становление осуществляется. Платон был убежден, что государство по своему устройству должно соответствовать строению человеческой души. Только в этом случае, по его мнению, оно станет той средой, в которой внутренняя справедливость души и внешняя справедливость общественной жизни совпадут и органически дополнят друг друга и проявятся более полно и адекватно. По сути, *Платон отстаивал идею максимальной (даже тотальной) педагогизации всей среды жизни человека в целях повышения результативности его целенаправленно организованного образования.*

Платон подробно рассмотрел цели, способы и содержание образования представителей двух первых сословий, ибо считал организацию их пайдеи главной задачей совершенного государства. Правители, подчеркивал он, должны стоять «на страже одного лишь великого дела» – обучения и воспитания^{*}. Образование третьего сословия, также, впрочем, как и весь его жизненный уклад, остается вне

поля внимания древнегреческого мыслителя. Он считает его частным делом земледельцев и ремесленников.

Конструируя пайдейю высших сословий идеального государства, Платон в полном объеме опирался на педагогический опыт Афин и Спарты, критически переосмысливая его. Он широко использовал афинские традиции мусического и гимнастического образования, а также традиции военного воспитания спартанцев, которое имело общественный характер. С большим вниманием Платон относился к педагогическим достижениям своих предшественников – Пифагора, софистов и особенно Сократа.

Для Платона, этого аристократа по происхождению и по духу, люди от рождения не равны. Говоря об этом в «Государстве», он прибегает к яркой мифологической метафоре: «Хотя все члены государства братья.., но бог, вылепивший вас, в тех из вас, кто способен править, примешал при рождении золота, и поэтому они наиболее ценны, в помощников их – серебра, железа же и меди – в земледельцев и разных ремесленников»^{2*}. Качества людей передаются по наследству, но человеческая «порода» может как ухудшаться, так и улучшаться. Поэтому сословия в платоновском государстве не разделены непроходимой стеной. Представители третьего сословия, проявившие высокие душевные качества, могут стать стражами. Наиболее способные и достойные из числа стражей со временем становятся правителями. И наоборот, дети стражей, «порода» которых ухудшилась, оказываются в рядах третьего сословия.

Государство Платона аристократично, но в нем правит аристократия духа, ежечасно и ежедневно своей жизнью и своим поведением подтверждающая право принадлежать к двум высшим сословиям. В идеальном государстве, по Платону, лучшие должны господствовать над худшими. Причем худшие должны это господство принимать, а лучшие не должны им злоупотреблять. В связи с этим, утверждал древнегреческий мыслитель, стражи «должны получить правильное воспитание, каково бы оно ни было, раз им предстоит соблюдать самое главное – с кроткостью относиться и другу к другу, и к охраняемым ими гражданам... В дополнение к их воспитанию, скажет всякий здравомыслящий человек, надо устроить их жилища и прочее их имущество так, чтобы это не мешало им быть наилучшими стражами и не заставляло бы их причинять зло остальным гражданам»^{3*}. Именно для этого, стремясь предотвратить развитие эгоизма у представителей двух первых сословий, а также для того, чтобы не отвлекать их от служению обществу, Платон считал необходимым лишить их частной собственности и семьи. Не подлежит сомнению, что эта идея во многом была навеяна ему непрекращающимися судебными тяжбами между родственниками, бесконечными спорами о разделе имущества и получении наследства, которыми была чрезмерно насыщена жизнь современных ему Афин и других античных полисов, что отнюдь не способствовало их внутренней стабильности и упрочению нравов.

Идеальное государство должно заботиться о браках, ибо только здоровые браки дают полноценное потомство, а также о будущих матерях. Платон разработал подробные предписания о том, каким должен быть образ жизни женщин, еще только вынашивающих своих детей. Новорожденные дети должны изыматься у матерей государством, которое берет на себя всю заботу об их воспитании и обучении. Пайдейя будущих стражей, готовящая их к служению общему делу, должна быть одинаковой независимо от их пола. Перемещение детей из сословия в сословие должно стать результатом тщательного наблюдения за ними и оценки их способностей и духовного потенциала.

Отдавая должное значению природных задатков людей, Платон особое внимание обращал на педагогическую организацию их развития. «В каком направлении кто был воспитан, – подчеркивал он, – таким и станет, пожалуй, весь его будущий путь...

От воспитания в конце концов зависит вполне определенный и выраженный результат: либо благо, либо его противоположность»^{**}. Воспитание в идеальном государстве, по убеждению Платона, должно начинаться с самого раннего возраста, когда человеческая природа наиболее пластична и податлива. «Во всяком деле, – восклицал он – главное это начало, в особенности если это касается чего-то юного и нежного. Тогда всего более образуются и укореняются те черты, которые кто-либо желает там запечатлеть»^{*}.

Забываясь о гармоническом развитии души и тела, как того требовал идеал калокагатии, Платон доказывал, что здоровый дух способствует совершенствованию тела, а не наоборот. С его точки зрения мусическое образование содержало в себе все необходимые нормы поведения человека и должно было предшествовать гимнастическому. Платон, следуя древнегреческой традиции, трактовал мусическое образование значительно шире, чем образование музыкальное. По верному наблюдению Б. Рассела, у Платона «"музыка" почти так же широка, как то, что мы называем "культурой"»^{**}. Это было воспитание словом, звуком и ритмом, опиравшееся на поэзию, музыку, танцы, пение, драму.

Платон тщательно проанализировал содержание древнегреческой мифологии и поэзии, с которой традиционно знакомили детей. Он требовал изъять из содержания образования те фрагменты, которые способствовали формированию непочтительного отношения к богам и героям, препятствовали формированию у стражей храбрости и самообладания.

Следуя традиции, Платон большое внимание уделил педагогическому значению музыки. Он, в частности, был хорошо знаком с идеями и опытом Пифагора, который, по словам философа Ямвлиха (III в. н.э.), «сделал музыкальное воспитание главным, прибегая к некоторым мелодиям и ритмам, посредством которых излечиваются человеческие нравы и страсти и устанавливается изначальная гармония душевных сил»^{***}. В музыке Платон, следуя за своим великим предшественником, считал необходимым убрать лады, присущие причитаниям, жалобам, застольным песням. Среди музыкальных инструментов он отдавал предпочтение тем, на которых можно было исполнять простейшие мелодии (лиры, кифары, свирели), и недоверчиво относился к флейтам, арфам, цимбалам.

Театральное искусство, по мнению Платона, могло способствовать раздвоению личности человека, поэтому он не рекомендовал изучать его стражам, которые, с его точки зрения, должны быть целостными натурами.

Платон утверждал, что мусическое искусство «всего более проникает в глубь души и всего сильнее ее затрагивает; ритм и гармония несут с собой благообразие, а оно делает благообразным и человека, если кто правильно воспитан, если же нет, то наоборот»^{*}. Важнейшим итогом мусического образования должно было стать формирование у стражей бессознательного стремления к прекрасному и совершенному и неприятия к безобразному. Эту способность уже на уровне осмысленного сознания должны были развивать наиболее способные стражи, становившиеся правителями. Достигалось это на основе широкого философского образования, которое не просто расширяло мировоззрение, а способствовало человеческому самопознанию и овладению истинным знанием, заключенным в душах людей.

Гимнастическое воспитание должно было способствовать укреплению здоровья стражей и их физическому развитию, необходимому, в частности, для успешной военной подготовки. Сама же военная подготовка была важнейшим звеном их образования. При этом Платон больше заботился не об овладении стражами военными знаниями, умениями, навыками, т.е. о технической стороне дела, а о формировании у них духовной стойкости, храбрости и мужества. Впрочем, и мусическое образование имело своей целью развитие духа, а не техническую

сторону подготовки стражей в осваиваемых ими областях культуры.

С ранних лет будущие стражи должны были приучаться к трудностям военной жизни. Они должны были под присмотром взрослых наблюдать за сражениями, участвовать в военных играх, где им приходилось действовать самостоятельно. Платон видел в играх важное средство воспитания детей и подростков в должном направлении. Однако он настаивал на строжайшем контроле за играми: «Даже игры наших детей должны как можно больше соответствовать законам, потому что, если они становятся беспорядочными и дети не соблюдают правил, невозможно вырастить из них серьезных законопослушных граждан»^{**}.

Как уже говорилось выше, те стражи, которые проявляли наибольшие способности, достигнув зрелого возраста и закалившись в политических и военных делах, должны были получить философское образование. Оно включало в себя также разностороннюю математическую и астрономическую подготовку, которая была призвана помочь осмыслить гармонию Космоса. Стражи становились правителями, ответственными за организацию образования новых поколений, за пайдею в совершенном государстве, за справедливость общественного устройства. Они, считал Платон, уже не нуждаются ни в каких поучениях и инструкциях. «Не стоит, – подчеркивал он, – нам давать предписания тем, кто получил безупречное воспитание: в большинстве случаев они сами без труда поймут, какие здесь требуются законы»^{*}.

Будучи последовательным рационалистом, как и его учитель Сократ, Платон в тоже время осознавал ограниченные возможности слова и беседы в педагогической деятельности. Он придавал большое значение развитию у человека воли, что должно достигаться не только, а иногда и не столько путем познания, сколько посредством практического упражнения, которое помогает подчинить его поведение разумному началу (т.е. воле как необходимому условию осуществления разумной деятельности). «Я говорю и утверждаю, – писал он в "Законах", – что человек, желающий стать достойным в каком бы то ни было деле, должен с ранних лет упражняться, то забавляясь, то всерьез, во всем, что к этому относится»^{**}.

Платон четко сформулировал положение, согласно которому *наилучшее воспитание заключается не во внушениях, а в явном осуществлении в собственной жизни того, что внушается другому*. При этом он призывал отличать «от искусства обучения – искусство воспитания»^{***}. В обучении древнегреческий мыслитель самым важным считал надлежащее воспитание, вносящее в душу ребенка любовь к тому, в чем он должен стать специалистом и достичь совершенства. Причем суть воспитания, с точки зрения Платона, особенно в раннем возрасте, должно составлять *верно направленное удовольствие и страдание*.

Социально-политическая утопия Платона, разработке которой он посвятил большую часть жизни, по существу была утопией педагогической. Такой поворот мысли был вполне закономерен для человека, пришедшего к выводу, что жизненный путь каждого отдельного индивида и судьба общества в целом определяются образованием, которое получают вступающие в жизнь поколения.

Значение педагогических идей Платона. Педагогические проблемы Платон, как правило, разрабатывал в логике поиска путей переустройства общественной жизни. Стремясь сделать общество справедливым, а человека счастливым, он стоял у истоков европейской социальной утопии, традиции которой впоследствии продолжили и развили Блаженный Августин в «Граде Божьем», Томас Мор в «Утопии», Томазо Кампанелла в «Городе Солнца», Френсис Бэкон в «Новой Атлантиде», Шарль Фурье в «Воспитании при строе гармонии», Этьен Кабе в «Путешествии в Икарию» и многие другие авторы.

И хотя в учении Платона явственно прослеживаются черты идеологии тоталитаризма, утверждающей необходимость абсолютного контроля государства

над всеми сферами общественной жизни и над жизнью каждого отдельного человека*, наследие древнегреческого мыслителя содержит в себе мощнейший гуманистический потенциал. Ведь Платон настойчиво искал пути и способы целостного развития человека, стремился выявить условия и средства, позволяющие людям максимально полно реализовать свой природный потенциал, гармонизировать их отношения друг с другом и с социумом, выступал апологетом развития творческих способностей человека.

Педагогика Платона, несмотря на свой высокий теоретический уровень, насыщена многочисленными мифологическими образами, что было свойственно философско-научной мысли его времени****. Впрочем, уже Аристотель, этот самый талантливый ученик и оппонент Платона, полностью освободился в своих произведениях от мифологической образности*.

Педагогика Платона – это не замкнутая, строго упорядоченная система. Ей, как и всему творчеству древнегреческого мыслителя, присуща форма живого разговора, который и был исследованием, направленным на отыскание путей воспитания и обучения, на конструирование подлинной пайдеи. Бессмертные диалоги Платона – непревзойденный образец философско-художественного творчества. Их персонажи, обладая яркими индивидуальными характерами, вовлечены в живое, волнующее читателя общение. Диалоги Платона полны напряженного драматизма. Читая их, как бы сквозь тысячелетия общаешься с гениальным собеседником, провидчески уловившим то, что волнует людей во все времена.

Педагогическое наследие Платона вызывало и вызывает самые противоречивые оценки – от восторженно-апологетических до гневно-обличительных. Однако несомненно прав замечательный отечественный педагог С.И. Гессен, писавший: «Основная, единая проблема педагогики стоит перед нами все тою же, как ее впервые поставил в истории мысли Платон. И до сих пор метод, которым пользовался Платон в ее разрешении, остается образцовым методом педагогического исследования. Проблема образования личности, как тождественная в основе своей с проблемой культуры, и вытекающее отсюда единство педагогики, этики и политики; внутреннее единство индивида и общества и следующий отсюда социальный характер педагогики, для которой развитие и целостность личности совпадают с развитием и целостностью общества; наконец, диалектический метод решения педагогической проблемы, укореняющий весь процесс образования в бесконечной идее, которая просвечивает во всех предваряющих ее и устремленных к ней ступенях, и показывающий, как отпад от животворящего высшего начала приводит к вырождению образования, – все эти основные черты платоновской педагогики делают ее необходимой составной частью всякой современной педагогической системы...»**.

Педагогика Платона, подчас кажущаяся исключительно консервативной, устремлена в будущее. Как любое сложное, многогранное, развивающееся, противоречивое явление, она служила питательной почвой для возникновения идей, концепций и систем, обладающих самой разной антропологической и социальной направленностью. Вот уже почти двадцать четыре столетия педагогика Платона способствует духовно-интеллектуальному поиску ответов на вечные вопросы образования, порождая бесконечные споры и будя человеческую мысль.

Еще при жизни Платона его многочисленные ученики продолжили поиск философских и научных истин, одни продолжая двигаться в русле подходов, сформулированных их учителем, другие – критикуя его и формулируя принципиально новые идеи. К числу последних относится Аристотель.

Жизнь Аристотеля. Аристотель, прозванный Стагиритом, родился в 384 г. до н. э. Его родина город Стагир (Стагиры) – греческая колония, расположенная в окружении иллирийских и фракийских племен на северо-западном побережье Эгейского моря. В

начале IV в. до н. э. Стагир попал в зависимость от македонской монархии.

Отцом Аристотеля был потомственный врач Никомах, служивший у македонского царя Аминты III. Античная традиция утверждает, что он происходил из рода Асклепиадов – потомков божественного врача Асклепия, который был сыном Аполлона.

Аристотель рос при дворе царя в столице Македонии городе Пелле вместе с сыном Аминты будущим правителем Македонии Филиппом II (382 – 336 гг. до н. э.). Аристотель, с ранних лет помогавший отцу в его врачебной практике, не стал продолжателем семейной традиции. Потеряв в возрасте пятнадцати лет родителей, он в 367 г. до н. э. отправился в Афины для получения философского образования.

В Афинах Аристотель поступил в Академию Платона, в которой на протяжении 20 лет был сначала учеником, а затем преподавателем. Стагирит читал лекции по философии и риторике. По свидетельству античных авторов он учил юношей говорить, соединяя мудрость с красноречием, развивая у них как присущую философам тонкость рассуждения, так и присущую риторам способность убеждать. От множества сочинений, написанных Стагиритом в платоновской Академии, до нашего времени дошло лишь незначительное количество небольших фрагментов.

Высоко ценивший Аристотеля Платон называл его «умом» и говорил, что он нуждается в узде. Постепенно Аристотель, всю жизнь сохранявший глубоко уважительное отношение к своему учителю, отошел от его идеалистической концепции об идеях, которая составляла стержень платоновского учения. (Знаменитое: «Платон мне друг, но истина дороже!»). После смерти Платона в 347 г. до н. э. Аристотель покинул Академию, во главе которой встал племянника умершего философа Спенсипп.

К этому времени родной Стагир был разрушен македонскими войсками. Три года Аристотель провел в малоазийском городе Ассосе в Троаде в качестве «философа-консультанта» тирана Гермия. Здесь он женился на племяннице тирана Пифиаде. В Ассосе Стагирит возглавил философский кружок, ставший основой будущей аристотелевской школы. Затем Аристотель по приглашению своего друга и помощника Теофраста приехал на остров Лесбос в город Митилену.

В конце 343 или начале 342 г. до н. э. Аристотель, будучи уже известным философом, получил приглашение от друга детства македонского царя Филиппа II, стать наставником его сына Александра (356 – 323 гг. до н. э.).

Стагирит прибыл в Пеллу и стал воспитателем наследника македонского престола. По мнению самого выдающегося педагога Римской империи Квинтилиана (I в. н. э.), Аристотель был убежден, что, познакомив своего питомца с основами наук, изложенными самым правильным и наилучшим образом, он сумеет привести личность воспитанника к совершенству.

Аристотель на протяжении всей своей жизни оставался приверженцем полисных политических традиций. Однако для него, пишут А.Ф. Лосев и А.А. Тахо-Годи, «было несомненно, что Эллада могла бы владеть миром, будь она объединена. Он не сомневался в культурном превосходстве Греции над всеми окружающими ее народами. С другой стороны, будучи воспитан при македонском дворе, Аристотель не чувствовал противоречий, вставших перед традиционно связанной рамками города-государства политической жизнью греков, которые неизбежно возникали в связи с любым общегреческим объединением. Он был лишен пафоса свободы, свойственного афинским демократам; в объединении Греции под македонским владычеством для него не было ничего ужасного. Противоречие же между патриархальной царской властью и демократической свободой городов для него могла снять только выдающаяся личность царя, в которой как бы воплотилась сама Греция. Такого царя Аристотель и искал в Александре»^[1].

О событиях, связанных с приглашением Аристотеля к македонскому двору и

осуществления им воспитания наследника престола, рассказывает греко-римский философ и писатель Плутарх (II н. э.): «Филипп видел, что Александр от природы упрям, а когда рассердится, то не уступает никакому насилию, но зато разумным словом его легко можно склонить к принятию правильного решения; поэтому отец старался больше убеждать, чем приказывать. Филипп не решился полностью доверить обучение и воспитание сына учителям музыки и других наук, входящих в круг общего образования, считая, что дело это чрезвычайно сложное... Поэтому царь призвал Аристотеля, самого знаменитого и ученого из греческих философов, а за обучение расплатился с ним прекрасным и достойным способом: Филипп восстановил им же самим разрушенный город Стагиру, откуда Аристотель был родом, и возвратил туда бежавших или находившихся в рабстве граждан. Для занятий и бесед отвел Аристотелю и Александру рощу около Миезы, посвященную нимфам, где и поныне показывают каменные скамьи, на которых сидел Аристотель, и тенистые места, где он гулял со своим учеником. Александр, по-видимому, не только усвоил учения о нравственности и государстве, но приобщился и к тайным, более глубоким учениям, которые философы называли «устными» и «скрытыми» и не предавали широкой огласке... Мне кажется, что и любовь к врачеванию Александру более, чем кто-либо другой, внушил Аристотель... Вообще Александр от природы был склонен к изучению наук и чтению книг... Список «Илиады», исправленный Аристотелем..., он всегда имел при себе, храня его под подушкой... Александр... восхищался Аристотелем и, по его собственным словам, любил учителя не меньше, чем отца, говоря, что Филиппу он обязан тем, что живет, а Аристотелю тем, что живет достойно»[2].

Специально вопрос об Аристотеле как воспитателе Александра Македонского рассматривает Б.М. Бим-Бад, Он отмечает, что наставник и его воспитанник, объединяемые жаждой познания неизвестного, обрели истинную дружбу. Аристотель знакомил своего ученика с этикой и политикой, естествознанием, географией, медициной, с философскими идеями и литературными произведениями. Благодаря Стагириту Александр нашел свой идеал в Ахилле – герое «Иллиады» Гомера. По словам Б.М. Бим-Бада, «Аристотель передал мальчику большой запас фактических знаний. Но гораздо важнее было то, что он сам служил ему примером. Глядя на философа, мальчик учился ценить все возвышенное и благородное, постигал истинную культуру. Они изучали не произвольно вырванные фрагменты различных наук, а гармонию духовного существования в целом. Узнавание и понимание красоты, трудолюбие, добро и его воплощение в лучших произведениях – все это предстало перед духовным взором Александра. Во всем надо было стремиться к постижению возвышенного. Александр приблизился к безграничному и бесконечному. Единственный раз Александр увидел эти качества в другом человеке, причем в самой благородной и чистой форме»[3].

В 338 г. до н. э. Филипп разгромил объединенные греческие войска и утвердил свою власть в Элладе. Через два года он был убит и на престол взошел Александр. В 335 г. Аристотель приехал в Афины и открыл собственную философскую школу – знаменитый Ликей, которая располагалась за чертой города на месте гимназия, находящегося около храма Аполлона Ликейского. В Ликее Стагирит читал лекции как избранному кругу слушателей, разбирая наиболее трудные вопросы своей философии, так и менее подготовленным ученикам, вводя их в круг проблем философии и риторики. Говоря о своеобразии манеры изложения материала, В.П. Зубов подчеркивал, что «Аристотель не читал «курса»; перед слушателем ставились все новые вопросы, получалась как бы цепь вопросов, которая надолго определила порядок изложения последующих действительных курсов»[4].

В Ликее проводились научные исследования по самым различным направлениям. По свидетельству Диогена Лаэртского Аристотель «говорил друзьям и питомцам,

когда и где бы не случалась какая беседа, что как зрение впитывает свет из окружающего [воздуха], так и душа – из наук»[5]. В отличие от платоновской Академии деятельность Ликеей имела по преимуществу практическую направленность. Под руководством Аристотеля были составлены описания государственного устройства 158 городов, из которых сохранилась только «Афинская полития». Проводились изыскания в области зоологии, других отраслях естествознания. Эти работы финансировались высокими покровителями Стагирита, среди которых первое место принадлежало Александру Македонскому.

Александр на протяжении всей жизни вел переписку со своим учителем и оказывал ему свое покровительство. В письмах Аристотеля часто содержались моральные наставления, обращенные к царю. В одном из них он, в частности, писал: «Помни одно: ты воспитан не неразумно, как некоторые, получившие нелепые убеждения; у тебя и знатный род, и унаследованное царство, и надежное образование, и повсеместная слава. И насколько ты выделяешься дарами судьбы, настолько ты должен и первенствовать в доблести и прекрасных делах. Впрочем, твори полезное, довершая задуманное»[6].

Аристотель, следуя греческой традиции, резко противопоставлял эллинам все прочим народам. Он поддерживал идею господства греков, объединенных в единое государство, над другими странами. Стагирит утверждал, что эллины, занимая срединное место между жителями Севера и Азии, объединяют в себе лучшие природные свойства и тех и других: мужественный характер, присущий первым, и развитый ум, присущий вторым. Аристотель, с почтением относившийся к своему царственному ученику, не разделял стремления Александра обеспечить греко-варварское единство за счет приобщения варваров к эллинской культуре. Не одобрял Стагирит и покровительство Александра, женившегося сначала на бактрийке Роксане, а затем на дочери персидского царя Дария Статире, смешанным бракам.

В 323 г. до н. э. после неожиданной смерти в Вавилоне тридцатитрехлетнего Александра Македонского в Афинах вспыхнуло антимакедонское восстание. Аристотель, обвиненный в святотатстве и хорошо помнящий печальную судьбу Сократа, бежал в город Халкиду, находящийся на острове Эвбея, где и умер в 322 г. до н. э. от болезни желудка (по другой версии Аристотель покончил жизнь самоубийством, выпив яд).

Творческое наследие Аристотеля. Аристотель был исключительно плодовитым автором. В древних каталогах упоминаются сотни его сочинений, из которых до нас дошла лишь незначительная часть. Погибли все ранние работы Аристотеля, а также созданные под его руководством коллективные труды (за исключением «Афинской политии»). Большинство сохранившихся текстов представляют собой конспекты его лекций в основном записанные слушателями. Эти тексты не отредактированы и часто противоречивы. Не сохранилось сочинение Аристотеля «О воспитании», о котором упоминает Диоген Лаэртский, дающий список трудов Стагирита. Отсутствует большая часть того раздела «Политики», в котором Аристотель систематически изложил свои педагогические взгляды.

Основными дошедшими до нас сочинениями Аристотеля являются, во-первых, «Метафизика» («О первой философии»), «Физика», «О небе», «О возникновении и уничтожении»; они посвящены главным образом учению о бытии. Во-вторых, «Категории», «Об истолковании», «Первая аналитика», «Вторая аналитика», «Топика», в которых рассматриваются проблемы логики; эти сочинения обычно называют «Органоном», т. е. орудием (философии). В-третьих, психологический трактат «О душе». В-четвертых, «Никомахова этика», «Эвдемова этика», «Большая этика», посвященные вопросам этики. В-пятых, «Поэтика» и «Риторика», в которых анализируются вопросы искусства. В-шестых, «Политика», содержащая

политическое учение Аристотеля. В-седьмых, историческое сочинение «Афинская полития», рассматривающее государственное устройство Афин. В-восьмых, естественнонаучные труды «Метеорология», «О частях животных», «О происхождении животных», «История животных».

Для реконструкции педагогических взглядов Аристотеля особое значение имеют «Никомахова этика», «Политика», «О душе», «Метафизика», «Риторика».

Давая оценку Аристотелю как мыслителю, Б. Рассел подчеркивал, что Стагирит «жил в конце творческого периода в греческой мысли, и после его смерти прошло две тысячи лет, прежде чем Мир произвел на свет философа, которого можно было бы рассматривать как приблизительно равного Аристотелю». По мнению Б. Рассела, Стагирит «во многих отношениях отличался от всех своих предшественников. Он первый стал писать как профессор; его трактаты систематичны, его рассуждения разделены на рубрики, он – профессиональный учитель, а не вдохновенный пророк. Его работы отличаются критическим характером, тщательностью, прозаичностью... Лучше всего у него описание деталей и критика; ему не удаются большие построения из-за отсутствия фундаментальной ясности и титанического огня»^[7].

Аристотель исследовал научные и философские проблемы, опираясь на тщательное изучение мнений предшественников и современников. Для него поиск истины был связан не с поиском общности мнений, а с преодолением противоположных точек зрения. И хотя этот подход в меньшей степени был реализован им при обсуждении проблем образования, он имел огромное значение для дальнейшего развития научного познания в целом и научно-педагогического познания в частности.

Эпоха крушения полисного строя. Аристотель жил в сложную и противоречивую эпоху. В середине IV в. до н. э. полисы (города-государства) Древней Греции истерзанные междоусобицами и внутренней политической борьбой оказались беззащитными перед македонской экспансией. Античный мир стоял на пороге новой эпохи – эпохи Эллинизма. Начало эллинизму в последней трети IV в. положили завоевания Александра Македонского, в результате которых на огромных пространствах от Сицилии до Индии возникли эллинистические монархии. В них правили потомки полководцев Александра. Они опирались на отряды греческих и македонских наемников и поселенцев. Эллинизм способствовал распространению греческой культуры, создал предпосылки для ее синтеза с элементами самобытных восточных культур. Политический строй эллинистических монархий был близок к восточным деспотиям. И хотя города основанные греками сохраняли некоторые внешние черты прежних полисов, они оказались включенными в имперские государственные системы и утратили полисный демократизм и единство. Противоречие между богатыми и бедными горожанами приобрело в эллинистическую эпоху не только социально-политический, но и культурный характер.

В эпоху кризиса, а затем и крушения греческих полисов философский идеал образования, выдвинутый Сократом и разработанный Платоном, подвергся серьезнейшей критике. Одним из наиболее известных оппонентов Платона был ритор Исократ (436 – 338 гг. до н. э.). Исократ, критикуя оторванность от реальной жизни философского идеала образования и преодолев подчеркнуты утилитаризм софистов, завершил разработку *риторического идеала образования*.

Процесс обучения, в центре которого стояло овладение риторикой (она, будучи необходимой для успешной карьеры, занимала все большее место в содержании образования). Исократ строил на изучении классических литературных текстов, проникнутых полисной традицией. Свой жизненно ориентированный педагогический идеал Исократ наполнил историко-литературным содержанием (идеализированное прошлое Греции, греческая поэзия и драматургия).

Стремясь научить учеников говорить на любую заданную тему, он призывал не спорить, как это делали софисты, а прямо и непосредственно разрабатывать культуру слова и доносить ее до воспитанников. Исократ требовал очистить риторику от какой-либо философской проблематики, затрагивающей вопросы смысла человеческого бытия, сообщая лишь минимум жизненно необходимых знаний.

Исократ реализовал свою педагогическую программу в созданной им школе, которая была очень популярна у современников. В своих речах, носивших литературно-публицистический характер (они были написаны для чтения, а не для публичного произнесения) Исократ напоминал грекам о подвигах их предков в борьбе против Персии, призывал к преодолению междоусобных распри и общегреческому единству. В школу Исократ стекались юноши со всей Эллады.

Некоторые исследователи, опираясь на античные источники, высказывают предположение, что и Аристотель, до того как примкнуть к платоновской Академии непродолжительное время посещал школу Исократ. Однако на протяжении всей своей жизни Стагирит был и оставался приверженцем идеала философского образования. Уже в раннем недошедшем до наших дней сочинении «Протрептик» (или «Увещевание») Аристотель утверждает платоновский идеал философствующего правителя и вытекающую из этого идеала необходимость наставлять молодежь с помощью философских рассуждений. Стагирит в «Протрептике» видит высший смысл жизни в стремлении к истине, постичь которую можно лишь обратясь к философии и занимаясь философским созерцанием. Такая постановка вопроса отвергает отстаиваемый Исократом и становящийся все более популярным риторический идеал образования, который по преимуществу ограничивался задачей научить человека риторическому искусству.

Философия Аристотеля. Аристотель, как и Исократ видел, что идеал образования, развиваемый Платоном, далек от реальной жизни. Он понимал также, что и философия Платона, стержень которой составляло учение об идеях, оторвана от реального жизненного содержания. По словам М. Лившица, «философия Платона вся построена на резкой антитезе идеала и действительности. Аристотель также отдает дань дуализму духу и материи, высшего теоретического созерцания и чувственного опыта, но в целом он гораздо больше стремился к преодолению этой противоположности в конкретном единстве. Образцом для всех его рассуждений служит, с одной стороны, живой организм как целое, с другой стороны, произведение искусства – созданный рукой человека синтез бесформенного материала и всеобщей формы. Реальной основой, на которой построены наши понятия, является, с его точки зрения, роды и виды, деление, проходящее через весь действительный мир, причем вечные и нетленные идеи Платона, обозначенные словом *eidos* превращаются у Аристотеля в эйдосы – формы, образующие более общую и активную сторону в каждом явлении действительности»^[8].

Аристотель мыслит форму как нечто присущее материи. Для него форма есть нечто присущее материи, есть сила, образующая потенцию, есть порождающая деятельность. Материю же Аристотель мыслит как нечто, содержащее в себе форму как возможность, как способность к определенному осуществлению, как силу. Материя, осуществляющая свою цель (энтелехию), принимающая свою форму, должна мыслиться как действительная вещь. Таким образом, для Стагирита действительная вещь – это отлитая в форму материя.

Мироздание для Аристотеля есть процесс, в котором материя непрерывно формируется, реализуя содержащуюся в ней способность к осуществлению, двигаясь от низших форм к высшим. Мировой порядок Стагирит мыслит как развитие. Понятием «развитие», писал К. Фишер, «Аристотель преодолевает платоновский дуализм... Это понятие установлено прочно, коль скоро форма

понимается в качестве деятельного, а материя в качестве динамического принципа или, что то же, коль скоро идея приобретает значение присущей вещам цели. В таком случае материю следует объяснять через ее предрасположенность, или способность, к оформленности. Материя у Платона имеет значение несуществующего, а у Аристотеля существующего динамически. Короче и точнее невозможно выразить различие между обоими философами».[9]

Аристотель преодолел господствующую в греческой мысли от Парменида до Платона традицию, согласно которой знание о бытии материального мира могло быть только недостоверным мнением, а не научной истинной, в силу текучести и иллюзорности этого мира. Для него объекты материального мира наряду со своим действительным бытием содержат в себе определенные возможности, потенциальное бытие, которое реализуется по мере их развития. Каждая вещь имеет свои отличительные особенности, которые и делают ее именно этой вещью, определяют ее природу. Как форма у Аристотеля является энтелехией (осуществлением цели) материи, так и душа является энтелехией тела. Цель и смысл жизни органического существа придает его душа. *Основу этики Аристотеля составляет его психологическое учение (учение о душе). Этику же он объявляет частью политики, важнейшей задачей которой является воспитание хороших граждан и забота об их общем благе.*

Воспитание человека добродетельного и мудрого. Человеком, по Аристотелю, делает человека такая отличительная черта, как обладание разумом. Но человек при этом может иметь различные телесные и душевные особенности: быть блондином или брюнетом, полным или худым, мужественным или трусливым и т. п. В учении Аристотеля человек – высшее существо материального мира, в котором соединены материя (тело) и форма (душа). Душа – начало всех живых существ; все состояния души связаны с телом. «Душа, - утверждает он, - есть первая энтелехия естественного тела, обладающего органами... Она есть сущность как форма, а это – суть бытия такого-то тела... Душа неотделима от тела»[10]. Тело есть возможность души. Ум будучи высшим элементом души возникает из ее низших функций как из возможности. По словам Ф.Х. Кессиди, «Аристотель – сын своего века и народа; он «прирожденный» интеллектуалист; для него разум составляет субстанциональную основу познавательной и всякой иной деятельности человека и его отличительный признак»[11].

Согласно Аристотелю душа состоит из трех частей. Первая – растительная, связанная со способностью души к питанию и росту. Вторая – чувственная, аффективная. Она «в каком-то смысле подчиняется суждению», ибо поддается вразумлениям, обвинениям и поощрениям. Третья разумная часть души обладает суждением. Часть, наделенная суждением, имеет две части – одна научная (та, с помощью которой созерцают неизменные сущности), вторая рассчитывающая (та, с помощью которой понимаются меняющиеся сущности, принимаются решения), которая связана с занятиями, называемыми Стагиритом искусствами. «Всякое искусство, - пишет он, - имеет дело с возникновением, и быть искусным – значит разуместь, как возникает нечто из вещей, могущих быть и не быть и чье начало в творце, а не в творимом. Искусство ведь не относится ни к тому, что существует или возникает с необходимостью, ни к тому, что существует и возникает естественно, ибо [все] это имеет начало [своего существования и возникновения] в себе самом. А поскольку творчество и поступки – вещи разные, искусство с необходимостью относится к творчеству, а не к поступкам»[12].

Для Аристотеля назначение человека, как существа прежде всего разумного, – деятельность души, согласованная с суждением, то есть разумной части души, а не растительной, деятельность которой направлена на питание и рост, и не чувственной, которая есть и у животных. «Учитывая это различие, - пишет Стагирит,

- подразделяют и добродетели, ибо одни добродетели мы называем мыслительными, а другие нравственными; мудрость, сообразительность и рассудительность – это мыслительные добродетели, а щедрость и благоразумие – нравственные... При наличии добродетели двух [видов], как мыслительной, так и нравственной, мыслительная возникает и возрастает преимущественно благодаря обучению и именно поэтому нуждается в долгом упражнении, а нравственная рождается привычкой... Отсюда ясно, что ни одна из нравственных добродетелей не врождена нам по природе, ибо все природное не может приучаться к чему бы то ни было... Следовательно, добродетели существуют в нас не от природы и не вопреки природе, но приобрести их для нас естественно, а благодаря приучению мы в них совершенствуемся... [Все] то, чем мы обладаем по природе, мы получаем сначала [как] возможность, а затем осуществляем в действительности... Добродетель мы обретаем, прежде [что-нибудь] осуществив... Ибо [если] нечто следует делать, пройдя обучение, [то] учимся мы, делая это... Именно так, совершая правые [поступки], мы делаемся правосудными, [поступая] благоразумно – благоразумными, [действуя] мужественно – мужественными»[13].

Добродетель находится в душе. Добродетель делает хорошим то, в чем она проявляется. Жить хорошо – значит жить добродетельно, действовать добродетельно. В этом цель, счастье и высшее благо. «В самом общем смысле, - утверждает Аристотель, - добродетель – это наилучшее состояние»[14]. Понимая счастье как высшее всегда значимое само по себе благо в качестве предельной цели человеческой деятельности, Аристотель представляет благо как деятельность души сообразно добродетели. Задаваясь вопросом, «есть ли счастье результат обучения, приучения или еще какого-то упражнения», Аристотель утверждает, что счастье – «это нечто общее для многих, ведь благодаря своего рода обучению и усердию оно может принадлежать всем, кто не увечен для добродетели... Счастье – это определенное качество деятельности души сообразно добродетели»[15]. Отсюда Стагирит делает вывод, что поскольку дети (как и животные) не могут быть причастны в силу своей неподготовленности такой деятельности, то они не являются счастливыми.

По мнению Аристотеля, людей хорошими и добродетельными делают троякого рода факторы; это: «природа, привычка и разум. Прежде всего нужно родиться человеком, как таковым, а не каким-нибудь другим живым существом и иметь присущие человеку телесные и духовные свойства. Но при известных условиях нет еще никакой выгоды в природных данных: привычки приводят к изменению, и некоторые из природенных качеств человека способны развиваться в ту и другую сторону под влиянием привычки – и в худшую и в лучшую сторону... Люди во многом поступают вопреки создавшимся у них навыкам и требованиям природы именно благодаря разуму, если они убеждены, что поступить иначе будет лучше»[16].

Природа добродетели такова, что ее губят и избыток и недостаток. Добродетель для него - есть обладание серединой. «Следует, - утверждает Аристотель, - избирать середину, а не избыток и недостаток, а середина такова, как определяет верное суждение...»[17]. К обладанию серединой, таким образом, ведет суждение, разум, приравненный Стагиритом к мудрости: «Мудрость – это самая точная из наук... Мудрость... будет умом и наукой, словно бы заглавной наукой о том, что всего ценнее»[18].

Эта предельно рационалистическая позиция Стагирита утверждала всесилие разума человека, позволяла видеть в нем важнейший регулятор общественной жизни, преодолевала попытки строить социальное бытие на основе безусловного следования традиционным установлениям. *Пайдейя Аристотеля имеет своей главной задачей развивать ум человека, который рассматривается им как высший источник предельной мудрости ведущей к добродетели.*

Точка зрения Стагирита была типична для западной цивилизации, культивирующей рационализм и преодолевающей традиционную ориентированность восточных обществ. Она коренным образом отличалась, например, от позиции Конфуция – идеологически обосновавшего традиционную ориентированность Дальневосточной цивилизации. Конфуций, также как и Аристотель, связывал добродетель с чувством меры, со способностью двигаться «Срединным Путем», что дано лишь, по его мнению, мудрым людям. Но мудрость Конфуция есть мудрость предков, есть культурная норма, есть традиция, воплощенная в ритуале (церемониале) и канонических текстах. Конфуций «расширяет ум посредством образования, сдерживает... посредством ритуала»[19].

Человек, согласно Аристотелю, обладает врожденной способностью к ощущению и памяти. По его глубочайшему убеждению, люди от природы стремятся к знанию, что следует из их влечения к чувственным восприятиям. Познавая мир посредством ощущений, они накапливают в душе их отпечатки. Так появляются воспоминания, на основе частого повторения которых возникает опытность. «Наука и искусство, - пишет он, - возникает у людей через опыт... Появляется же искусство тогда, когда на основе приобретенных на опыте мыслей образуется один общий взгляд на сходные предметы... Опыт есть знание единичного, а искусство – знание общего... Наставники более мудры не благодаря умению действовать, а потому, что они обладают отвлеченным знанием и знают причины... Человек, имеющий опыт, считается более мудрым, нежели те, кто имеет [лишь] чувственные восприятия, а владеющий искусством – более мудрым, нежели имеющий опыт, наставник – более мудрым, нежели ремесленник, а науки об умозрительном – выше искусств творения. Таким образом, ясно, что мудрость есть наука об определенных причинах и следствиях»[20].

Для Аристотеля, который *свел мудрость к науке*[21], наука – это силлогизм, т. е. доказательный необходимый вывод из предпосылок. «То, что составляет предмет научного знания, - отмечает он, - существует с необходимостью, а значит вечно, ибо все существующее с безусловной необходимостью вечно, вечное же не возникает и не уничтожается... Всякой науке нас обучают, а предмет науки – это предмет усвоения... Всякое обучение, исходя из уже познанного, [прибегает] в одном случае к наведению, в другом к умозаключению, [т. е. силлогизму]. При этом наведение – это [исходный] принцип, и [он ведет] к общему, а силлогизм исходит из общего. Следовательно, существуют принципы, [т. е. посылки], из которых выводится силлогизм, и которые не могут быть получены силлогически, а значит, их получают наведением. Итак, научность – это доказывающий, [аподиктический], склад, ибо человек обладает научным знанием, когда он в каком-то смысле обладает верой и принципы ему известны. Если же [принципы известны ему] не больше вывода, он будет обладать наукой только привходящим образом»[22].

Аристотель был убежден, что пайдейя должна обеспечить человеку возможность «добиваться точности для каждого рода [предметов] в той степени, в какой это допускает природа предмета»[23].

Воспитание человека политического. Рассматривая человека прежде всего как разумное существо, Аристотель выделяет еще одну его сущностную характеристику. «Человек в силу своей природы, - пишет он, - есть существо политическое»[24]. Для Аристотеля, мыслящего в логике полисной традиции, самодостаточен не отдельный человек, которого он определяет как общественное существо (точнее как полисное животное), а человек вместе с семьей и согражданами.

Жизнь человека, по мнению Стагирита, в принципе невозможна вне системы социальных связей и отношений, без общения с другими людьми, которые, преследуя свои цели, объединяются в государство. «Поскольку, - пишет он, - ... всякое государство представляет собой своего рода общение, всякое же общение

организуется ради какого-либо блага (ведь всякая деятельность имеет в виду предполагаемое благо), то, очевидно, все общения стремятся к тому или иному благу, причем больше других и к высшему из всех благ стремится то общение, которое является наиболее важным из всех и обнимает собой все остальные общения. Это общение и называется государством или общением политическим»[25]. А.Н. Чанышев подчеркивает, что «сущность политики Аристотель раскрывает через ее цель, а она, по мнению философа, самая высокая – воспитательная и состоит в том, чтобы придать гражданам хорошие качества и сделать их людьми, поступающими прекрасно»[26].

Аристотель как и Платон был убежден, что необходимо самое пристальное общественное внимание к воспитанию. Закон имеет принудительную силу и предписывает человеку обязательное добродетельное поведение. «Но если общественное внимание [к воспитанию] отсутствует, - пишет Аристотель, - тогда, видимо, каждому подобает способствовать своим детям и друзьям [в достижении] добродетели <и уметь это осуществлять> или, по крайней мере, сознательно избирать это. К [воспитанию] же, как может показаться, более всего способен тот, кто, как следует из сказанного, научился создавать законы. Ведь ясно, что общественное внимание к [воспитанию] возникает благодаря законам, причем доброе внимание – благодаря добропорядочным законам»[27].

Именно поэтому, согласно точки зрения Аристотеля, наука о государстве «больше всего уделяет внимания тому, как создать граждан определенного качества, т. е. добродетельных и совершающих прекрасные поступки»[28]. При этом Стагирит подчеркивает, что «воспитание должно соответствовать каждому государственному строю; свойственный каждому государственному строю характер обыкновенно служит и сохранению строя и с самого начала – его установлению...»[29].

Таким образом, *Аристотель ставит пайдею в зависимость от двух обстоятельств. Во-первых, она должно соответствовать человеческой природе и восполнять то, чего в ней нет. Во-вторых, пайдея должна соответствовать государственному строю, сохраняя и укрепляя его.*

В несохранившемся сочинении «О благородном происхождении» Аристотель высказывал мысль о том, что добродетель может быть родовым качеством, передаваемым от поколения к поколению. При этом он обращал внимание на то, что родители должны не просто обладать доблестями, но также обладать и особой природной способностью порождать многих подобных. В более поздних произведениях Аристотель все больше склонялся к мысли, что добродетели приобретаются людьми прижизненно, признавая однако наличие определенных врожденных свойств, которые раскрываются по мере взросления человека. «И если, - пишет Стагирит, - никто не бывает мудр от природы, то совесть, соображение и ум имеют от природы... Эти способности проявляются с возрастом и определенный возраст обладает умом [-разумом] и совестью, как если бы причиной была природа»[30]. По его мнению, природные свойства человека нуждаются в руководстве разумной части души, развитие которой осуществляется посредством образования. Аристотель отмечает, что «и детям, и зверям даны природные [склады], но без руководства ума они оказываются вредными»[31].

Педагогика Аристотеля. Суммируя свои педагогические идеи, Стагирит писал: «Одни думают, что добродетельными бывают от природы, другие – что от привычки, третьи – что от обучения... Разумеется, что присутствие в нас природного от нас не зависит... Рассуждение же и обучение, пожалуй, не для всех имеет силу, а нужно, чтобы душа слушателя благодаря привычкам заранее была подготовлена для правильного наслаждения и ненависти, подобно [вспаханной] земле, [готовой] взрастить семя... Надо, чтобы уже заранее был в наличии нрав, как бы подходящий для добродетели, любящий прекрасное и отвергающий постыдное. Получить

смолоду правильное руководство [на пути] к добродетели трудно, если не быть воспитанным соответствующими законами; ведь жить благоразумно и выдержано большинству не доставляет удовольствия, и особенно молодым. Именно поэтому воспитание и занятия должны быть установлены по закону, так как близко знакомое не будет причинять страданий. Однако, вероятно, недостаточно в молодости получить правильное воспитание и встретить внимание; напротив, поскольку, уже будучи мужем, надо заниматься подобными вещами и приучаться к ним, постольку мы будем нуждаться в законах, касающихся этих вещей и вообще охватывающих всю жизнь. Ведь большинство, скорее, послушны принуждению, нежели рассуждению, а взысканию – скорее, нежели прекрасному» [32].

Уточняя цели пайдеи, Аристотель исходил из того, что война существует ради мира, полезное – ради прекрасного, занятия – ради досуга. Отсюда он выводил главную педагогическую задачу, которую, по его мнению, обычно упускали из вида, - воспитание в гражданине умения пользоваться досугом и счастьем. По наблюдению С.С. Аверинцева досуг Аристотеля «безвреден», «приятен» и в силу своей неутилитарности «благороден» [33]. «Вся человеческая жизнь, - писал Стагирит, - распадается на занятия и досуг, на войну и мир, а вся деятельность человека направлена частью на необходимое и полезное, частью на прекрасное. Предпочтение здесь следует оказывать, исходя из той же оценки, что и для частей души и обусловленной ими деятельности: война существует ради мира, занятия – ради досуга, необходимое и полезное – ради прекрасного... Нужно, чтобы граждане имели возможность заниматься делами и вести войну, но, что еще предпочтительнее, наслаждаться миром и пользоваться досугом, совершать все необходимое и полезное, а еще более того – прекрасное. Имея в виду эти цели, следует установить и соответствующее воспитание для детского и для остальных возрастов, нуждающихся в воспитании» [34].

Современный французский исследователь Ш. Юммель подчеркивает, что для Аристотеля «досуг или «схоле», как цель воспитания представляет собой свободу заниматься «значительными» делами. Именно такая свобода ведет к мудрости: жизнь, посвященная философии, созерцанию, - вот подлинное счастье. С помощью досуга, отличительного признака свободного гражданина, воспитание должно проводить к конечной цели человека – интеллектуальной жизни, построенной на разуме. Это и есть «искусство быть человеком», обучать которому призвано воспитание. Овладеть им человек может лишь благодаря воспитанию» [35].

Рассматривая вопрос о последовательности педагогических усилий, Аристотель пишет, что «забота о теле должна предшествовать заботе о душе, а затем, после тела, нужно позаботиться о воспитании склонностей, чтобы воспитание их послужило воспитанию ума, а воспитание тела – воспитанию души» [36]. Таким образом, *физическое воспитание должно предшествовать нравственному и умственному, а развитие навыков должно предшествовать развитию ума.*

Стремление к физическому совершенству воспитуемых, по мнению Аристотеля, также как и по мнению Платона, следует начинать с заботы законодателя о брачном соединении. Стагирит был убежден, что «для нормального физического состояния гражданина, для его здоровья, для его способности к деторождению вовсе не требуется физическая мощь атлетов; с другой стороны, подходит тут не слишком нежное и слабосильное телосложение, но среднее между обеими крайностями. Тело должно быть развито, но не посредством изнурительных упражнений и не только в одну сторону, как это бывает у атлетов, но чтобы быть пригодным для деятельности свободнорожденных людей» [37].

Воспитание сообразное с возрастными человека. Предлагая сообразовывать педагогическую организацию жизни человека с природой, Аристотель разделил воспитание применительно к трем возрастам: от рождения до 7 лет, от 7 до 14 лет

(до достижения половой зрелости) и от 14 лет до 21 года.

Рассматривая первое семилетие жизни ребенка, Стагирит говорит о необходимости заботиться о питании и движениях новорожденных. Закаливать детей, приучать их к холоду надо с самого раннего возраста. До 5 лет детей не надо ни обучать, ни обременять работой – это может помешать их росту. Ребенок должен двигаться, чтобы не оставаться в действии. Он должен играть в игры достойных свободнорожденных. Эти игры должны подражать будущим серьезным занятиям. Воспитатели должны заботиться об отборе мифов, уместных для этого возраста.

Продолжая развивать идеи Платона о необходимости педагогизации среды, Аристотель требовал, чтобы с самого раннего детства социальное окружение ребенка способствовало формированию у него положительных качеств и регулировалось взрослыми. Дети, по его мнению, как можно меньше должны проводить в обществе рабов. Их надо воспитывать в домашней обстановке. По возможности дети не должны видеть и слышать то, что не соответствует достоинству свободнорожденного. Об этом должен заботиться законодатель. Вообще же утверждал Аристотель, «успех воспитания зависит от соответствующего уклада жизни»[\[38\]](#).

Человек дурно поступает ради удовольствия, а от прекрасных поступков уклоняется из-за страданий. «...Детей, - по мнению Аристотеля, - воспитывают, подстегивая их удовольствиями и страданиями... Вот поэтому, как говорит Платон, с самого детства надо вести к тому, чтобы наслаждение и страдание доставляло то, что следует; именно в этом состоит правильное воспитание ...[Чувство удовольствия] с младенческих лет воспитывается в нас и растет вместе с нами, и поэтому трудно избавиться от этой страсти, коей пропитана [вся] жизнь. [Так] что в наших поступках мерилom нам служат – одним больше, а другим меньше – удовольствия и страдания»[\[39\]](#).

Будучи сторонником общественного воспитания, Аристотель считал, что дети до 7 лет в основном воспитываются в семье. Он признавал, что частное воспитание может оказаться намного более эффективнее общественного воспитания, так как позволяет значительно более полно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. «При внимании [к воспитанию] в частном порядке, - писал Стагирит, - в каждом отдельном случае достигается большая точность, ибо каждый тогда получит то, что ему больше подходит»[\[40\]](#).

Дети в возрасте от 5 до 7 лет должны присутствовать на уроках по тем предметам, которые им потом самим придется изучать.

До наступления половой зрелости нужны легкие гимнастические упражнения, недопустимы непосильные работы и насильственное откармливание, ибо следует обеспечить нормальный физический рост. По достижению возмужалости подростки в течение трех лет должны изучать грамоту, музыку, рисование. По мнению Аристотеля «всякое обучение и всякое основанное на размышлении учение исходит из ранее имеющегося знания»[\[41\]](#). Он обращает внимание на то, что «обучение надо иногда начинать не с первого и не с того, что есть начало в предмете, а оттуда, откуда легче всего научиться»[\[42\]](#).

Размышляя о путях и средствах организации обучения, Аристотель исходил из убеждения, что внешние впечатления накапливаются человеком по законам ассоциаций, которые бывают трех видов – сходства, контраста и смежности, т. е. следования друг за другом. Т.Д. Марциновская обращает внимание на то, что с точки зрения Стагирита, «ассоциации связаны с чувствами удовольствия и неудовольствия, а потому их можно использовать при формировании социально одобряемых форм поведения. Особое внимание он обращал на развитие интеллекта, подчеркивая, что в этом процессе значительную роль играет не только мышление, но и другие психологические процессы, прежде всего восприятие.

Поэтому ученый критиковал преимущественно вербальный способ обучения, практиковавшийся в школах Древней Греции (беседы, чтение и заучивание текстов), и доказывал, что надо учить ребенка рассматривать и исследовать окружающий мир, связывать между собой на основе ассоциаций сходное в окружающих предметах и, обобщая собственный опыт, формулировать понятия»[43].

После наступления половой зрелости, по мнению Аристотеля, подростков возможно подвергнуть трудам и принудительному питанию, но нельзя заставлять одновременно работать и умственно и физически. По его мнению, «молодых людей следует воспитывать не для забавы; когда учатся, то не играют, напротив, учение связано с огорчением»[44].

Та часть «Политики», где Аристотель рассматривает вопросы воспитания юношей, не сохранилась. Однако в «Риторике» Стагирит дал емкую характеристику этому возрасту. «Юноши, - писал он, - пор своему нраву склонны к желаниям, а также склоны исполнять то, чего желают... По отношению к страстям они переменчивы и легко пресыщаются ими, они сильно желают и скоро перестают [желать]; их желания пылки, но не сильны, как жажда и голод у больных. Они страстны, вспыльчивы и склонны следовать гневу... Они любят почет, но еще более любят победу... Они вовсе не корыстолюбивы, потому что еще не испытали нужды... Они не злы, а добродушны, потому что еще не видели много низостей. Они легковерны, потому что еще не во многом были обмануты. Они исполнены надежд...»[45]. Все эти возрастные особенности необходимо учитывать при организации образования юношей.

Идеал общего образования. Определяя принципы отбора содержания образования, Стагирит пишет, «что из числа полезных предметов должны изучаться те, которые действительно необходимы, но не все. Поскольку все занятия делятся на такие, которые приличны для свободнорожденных людей, и на такие, которые свойственны несвободным, то, очевидно, следует участвовать лишь в тех полезных занятиях, которые не обратят человека, участвующего в них, в ремесленника. Ремесленными же нужно считать искусства и такие предметы обучения, которые делают тело и душу свободнорожденных людей непригодными для применения добродетели и для связанной с нею деятельности. Оттого мы и называем ремесленными такие искусства и занятия, которые исполняются за плату: они лишают людей необходимого досуга и принижают их»[46].

Ограничивает Аристотель и изучение свободных наук, ибо чрезмерное увлечение ими, по его мнению, также уменьшает возможность досуга. Изучать что-либо свободнорожденному надо только ради себя, ради друзей или ради добродетели, не ради других, что уподобляет его поденщику или рабу.

Обычно изучают грамматику, гимнастика или рисование. Грамматика и рисование имеют практическое значение и полезны в житейском обиходе. Грамотность нужна для государственной деятельности, для ведения денежных дел, для домоводства, для научных занятий. Рисование развивает глаз, помогая оценивать произведения искусства. Гимнастика способствует развитию мужества и телесных сил, укрепляет здоровье. Музыка необходима для заполнения досуга, который является определяющим началом для всего.

Для Стагирита о целесообразности изучения музыки связана с тем, что она является и предметом воспитания, и забавой, и способом времяпрепровождения. По мнению Аристотеля, пишет А.Ф. Лосев, «музыкальное воспитание может и должно преследовать цели забавы и увлечения, но необходимо, чтобы это последнее имело жизненный смысл и способствовало наиболее здоровому отдохновению после понесенных трудов или горестей. Этическое значение музыки вытекает из того, что ритм и мелодия ближе всего подходят к отображению жизненных процессов, изображая их не в отражении в других сферах, но самих по себе, в их подвижности и

текучести. В музыке – непосредственное изображение человеческих аффектов и характеров, и потому пользоваться ею – значит уметь понимать человека и радоваться этому пониманию. Отсюда, музыка должна быть совершенно необходимым предметом школьного обучения»[47].

Аристотель настаивает на необходимости давать такое образование, которое достойно свободнорожденного человека и само по себе прекрасно, а не исходя из его полезности и необходимости. Аристотель считает неприличным для людей высоких душевных качеств, свободнорожденных искать одну лишь пользу.

Стагирт считает, что души и телесная организация различны у рабов и свободных людей. По его мнению, «с одной стороны, одни не являются по природе рабами, а другие – свободными, а с другой стороны, у некоторых это различие существует и для них полезно и справедливо одному быть в рабстве, другому – господствовать, и следует, чтобы один подчинялся, а другой властвовал и осуществлял вложенную в него природой власть, так чтобы быть господином»[48]. У свободных душа и телесная организация должны быть пригодны для политической жизни, которая разделяется на деятельность в военное и в мирное время, хотя одни могут иметь только свободные дела, а другие – только свободные души.

Пайдейя Аристотеля это пайдейя свободного полноправного гражданина. Она ориентирована на идеал общего образования, призванного сформировать в человеке способности стремление к восприятию культурных ценностей, выработать у него умение правильно судить обо всем, а не делать из него профессионала в той или иной области знаний.
«[Добродетельный] в частном, - пишет он, - и образован применительно к частному, а вообще [добродетельный] образован всесторонне»[49].

К ранней специализации Стагирит относится резко отрицательно, доказывая, что она отнимает у человека общую культуру и превращает его из гражданина в ремесленника. Вообще, подчеркивает Аристотель, «для умения пользоваться досугом в жизни нужно кое-чему учиться, кое в чем воспитаться и как это воспитание, так и это обучение заключают цель в самих себе, тогда как обучение, необходимое для применения и деловой жизни, имеет в виду другие цели»[50].

По мнению Стагирита, нравственное воспитание является необходимой подготовкой для изучения науки о государстве, т. е. для получения политического образования. Аристотель считал, что юноши являются неподходящими слушателями науки о государстве, во-первых, в силу своей неопытности в житейских делах, из которых исходят и с которыми связаны политические рассуждения, а во-вторых, потому, что обуреваемые страстями они не могут контролировать свои поступки. Задачей же изучение науки о государстве является не познание, а формирование правильного поведения: «Для тех, чьи стремления и поступки согласованы с рассуждением, знать подобные [вещи] будет в высшей степени полезно»[51]. Поступки же человека, его реальное поведение являются, по мнению Аристотеля, важнейшим критерием результативности педагогических усилий: «Наблюдая за достойным человеком, судят о нем по его делам, поскольку [иначе] невозможно обнаружить, какому выбору он следовал»[52].

Аристотель, в отличие от Сократа, не отождествлял добродетель и знание. Огромной заслугой Стагирита стало, что он связал моральную добродетель преимущественно с желанием, хотением, волей человека, который не просто должен знать, что есть хорошо и правильно, но и следовать этому знанию в своих поступках, вести себя соответственно этому знанию.

Пытаясь приблизить философский идеал образования к реальной жизни, Аристотель, с одной стороны, утверждал необходимость развития у человека способности к философскому созерцанию, а другой – искал пути и способы формирования должного (добродетельного) поведения. Однако для него, как для

идеолога философского образования, все же высшая задача пайдеи - приучение свободнорожденного гражданина. Для Аристотеля, как и для его учителя Платона, присуща гуманистическая установка, согласно которой человек есть прежде всего существо духовное, самосовершенствующее и самоутверждающее себя в познании, философствовании, созерцании. Все учение Аристотеля, подчеркивают А.Ф. Лосев и А.А. Тахо-Годи, «есть не что иное, как славословие разуму и разумной жизни... В своих теоретических взглядах Аристотель является сторонником... деятельной жизни. Однако тому же Аристотелю принадлежат весьма интересные мысли об уходе человека в глубины собственного духа и проповедь мудрости как некоего отрешения от всех житейских мелочей»[53]. Отрешиться же «от всех житейских мелочей» и прикоснуться к истинной мудрости можно, по Аристотелю, лишь изучая философию.

Значение педагогических идей Аристотеля. Сформулированный Аристотелем идеал общего образования был усвоен школой уже в эпоху эллинизма. И во все последующие эпохи вплоть до наших дней школа продолжала и продолжает решать задачу его реализации. Эллинистическая, римская и средневековая школа, реализуя идеал общего образования вплоть до Нового времени, ориентировались на изучение «свободных искусств», идею которых выдвинул и обосновал Аристотель.

Под влиянием идей Аристотеля в I в. до н. э. наиболее выдающийся представитель римского риторического образования Цицерон наполнил идеал риторического образования философским содержанием. Цицерон выдвинул широкую программу образования, необходимую, по его мнению, настоящему оратору. Цицерон, следуя Стагириту, настаивал на изучении философии (прежде всего этики), которая должна дать будущему оратору глубокое знание человеческой природы и понимание сущности добродетели.

В Средние века Аристотель был наиболее авторитетным античным автором. Под влиянием его идей возникла «школьная наука» - схоластика. На учение Аристотеля опирался в XIII в. Фома Аквинский, проводя реформу католической теологии. Произведения Стагирита интенсивно изучались в университетах. В начале XVI в. Мартин Лютер писал, что «в них единолично властвует – затмевая Христа – слепой языческий наставник Аристотель»[54].

Стагирит заложил основы теории сенсуализма, оказавшей огромное влияние на развитие педагогической мысли. Д. Дидро подчеркивал, что именно «Аристотель... первый ясно высказал, что в уме нет ничего такого, чего не было бы прежде в ощущениях»[55].

Именно сенсуалистические взгляды во многом определили педагогический оптимизм Стагирита, увидевшего в человеке «чистую доску», на которой искусный наставник может начертать любые письмена. На это обстоятельство обратил внимание основоположник научной педагогики Я.А. Коменский: «Аристотель сравнивал человеческую душу с чистой доской, на которой еще не было ничего написано, на которой, однако, можно было бы написать все. Итак, подобно тому как на чистой доске сведущей в своем деле писатель мог бы написать, а живописец – нарисовать что угодно, так в человеческом уме одинаково легко начертить»[56].

Аристотель был предвестником педагогики ассоцианизма, основы которой сформулировали в Англии последней трети XVII – первой половине XVIII вв. Д. Локк, Д. Гартли и Д. Пристли и которая получила свое последовательное воплощение в начале XIX в. у И. Гербарта.

Педагогика Аристотеля и по способу постановки проблем, и по способу аргументации их решений, и по форме изложения, и по своему содержанию была устремлена в будущее. Она помогала осмыслению вопросов теории и практики образования вот уже на протяжении двадцати трех столетий, способствовала интеллектуально-духовным исканиям многим великим наставникам человечества.

* * *

Педагогическое наследие Патона и Аристотеля составило фундамент всей последующей эволюции теории образования. Сегодня обращение к их идеям позволяет выявить корни многих педагогических традиций, осмыслить наше собственное отношение к человеку как воспитателю и воспитуемому, к целям образования, путям, способам и средствам их достижения, определить место и роль воспитания и обучения в жизни каждого отдельного человека и общества в целом, перспективы развития педагогического знания.

Глава 3 ПАНПЕДИЯ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО

Развитие образования и педагогической мысли в XVII в. XVII столетие, подготовленное всем предшествующим развитием Европы, стало поворотным в истории Западной цивилизации, в эволюции присущих ей педагогических традиций, особенности динамики и характер содержания которых отражали коренные сдвиги в материальной и духовной жизни западноевропейского общества. Распространение мануфактур и вовлечение ремесленников и сельскохозяйственных производителей в интенсивный товарообмен свидетельствует о прочности буржуазных элементов в экономике. Государства континентальной Европы обрели формы абсолютной монархии. Буржуазная революция 1640–1649 гг. в Англии стала ярчайшим примером непримиримых социальных антагонизмов. Пример острейших противоречий религиозно-государственного характера явила собой Тридцатилетняя война (1618–1648). *Человек, утративший в формирующейся научной картине мира статус "венца творения", оказался в круговороте динамичного и неустойчивого социального Космоса.*

В XVII столетии в Западной Европе *продолжала возрастать роль образования в системе социализации подрастающих поколений.* Однако общий удельный вес его был еще невелик – ведущее место в становлении личности занимали культурные нормы, обычаи и традиции, передававшиеся от старших младшим в процессе повседневного общения и в ходе специальных ритуалов.

В XVII в. в протестантских государствах Германии начался, закончившийся к концу XVIII в., переход народной школы от церкви к государству. Государство, беря на себя управление школами, опиралось на духовенство и широко привлекало его для реализации своей образовательной политики. За два столетия посещение школы из религиозной обязанности превратилось в гражданский долг. Уже в первой половине и середине XVII в. в ряде протестантских германских государств, правители которых восприняли установку Лютера на необходимость обучения подрастающих поколений, были приняты школьные уставы, провозглашавшие требование всеобщего начального образования и регулирующие порядок обучения.

В Западной Европе в XVII и XVIII вв. продолжала существовать система средних школ, сложившаяся к середине XVI в. В Германии это были *гимназии*, во Франции – *коллежи*, в Англии – *грамматические школы*. Главной задачей этих школ была подготовка духовенства и чиновников. Образование в средних школах строилось вокруг латинского и в меньшей степени греческого языка. Латынь оставалась языком католической церкви, протестантского богословия, права, медицины, науки. Основам естественных наук, математики, истории в программах школ уделялось значительно меньшее внимание. Изучались грамматика и образцовые тексты, формировалась способность их чтения и понимания, умение говорить, сочинять стихи и речи. *Развитие мышления и творческих сил школьников, как правило, было формальным, ориентированным на классические образцы без сообщения им реальных знаний.*

В XVII в. традиционной гуманистической учености, опирающейся на авторитет древних, все более начинают противостоять потребности, рост которых обуславливался тенденциями социально-экономического развития европейского общества. Распространение мануфактур привело к увеличению количества сложных механизмов, обращение с которыми требовало технической подготовки. Рост товарного производства стимулировал развитие торговли и связанной с ней коммерческой и бухгалтерской подготовки. Специальной подготовки требовали кораблестроение и кораблевождение, фортификационное и артиллерийское дело. В системе образования все острее начинает ставиться вопрос о необходимости изучения математики, естествознания, приобщения к практическим знаниям. Начинает обсуждаться проблема поиска эффективных методов обучения.

XVII в. ознаменовался распространением в теоретическом разуме представлений *об активном субъекте, вырвавшемся из средневековых пут и способном, развить себя, прожить ему одному свойственную жизнь*. Интеллектуальная жизнь Запада все более стала определяться верой во всемогущество познающего человеческого разума, способного с помощью истинного метода открыть законы мироздания и, используя их, обеспечить поступательное движение всех сфер человеческой жизни. В середине XVII в. распространение связанного с мануфактурным производством и растущим общественным разделением труда механистического представления о природе и обществе привело к становлению механистического мировоззрения. XVII в. предстает не только поворотным пунктом в философской теории познания и методологии частных наук, но также является переломной эпохой в развитии взглядов на психические процессы человека, от трактовки которых прямо и непосредственно зависят многие аспекты постановки и решения педагогических проблем.

У истоков новой педагогики стоял английский философ и политический деятель *Фрэнсис Бэкон* (1561–1626), стремившийся на протяжении нескольких десятилетий реализовать идею универсальной реформы человеческого знания на основе опытно-экспериментального метода исследований и открытий. Будучи убежденным, что “образование освобождает человека от дикости и варварства”, Бэкон провозгласил символ веры Нового времени, доказывая, что *знание есть сила*, а победа над природой возможна лишь на основе познания ее законов и следования им. Требуя преодолеть царящий в образовании формализм и стремясь приблизить процесс обучения к идеалам современной ему науки, Бэкон писал, что знание “передается другим, подобно ткани, которую нужно выткать до конца, и его следует вкладывать в чужие умы таким же точно методом (если это возможно), каким оно было первоначально найдено. И этого, конечно, можно добиться только в том знании, которое приобретено с помощью индукции”^[57].

В методе познания Бэкон обосновывал необходимость подхода, согласно которому следует двигаться от частного к общему (индукция), от чувственных восприятий к рассудку (сенсуализм). В методах преподавания он отдавал предпочтение движению от простого к сложному, от конкретных представлений к общим понятиям.

Становление педагогики Нового времени неразрывно связано с именем немецкого теоретика и практика образования *Вольфганга Ратке*. По его глубокому убеждению, все должно сначала изучаться на родном языке. В начале XVII в. Ратке требовал преподавать сообразно с порядком и течением природы, подчеркивая, что насилие над природой ослабляет ее и сбивает с пути. Важнейшая педагогическая заповедь Ратке: *“Все без принуждения”*. Выступая против механического заучивания материала наизусть, он говорил о необходимости его осмысления и понимания. При этом успешность усвоения Ратке связывал с неоднократным повторением изучаемого материала. Ратке обосновывал необходимость последовательности в

обучении. Он требовал изучать предмет как таковой в целом и лишь затем рассматривать его части и модификации. В своем стремлении опираться в процессе обучения на индукцию и опыт Ратке выступал последователем Бэкона.

С 1630–40-х гг. огромное влияние на развитие теории и практики образования стали оказывать философские, науковедческие и психологические идеи *Рене Декарта*. Представитель старинного дворянского рода, француз Декарт обосновал оригинальную концепцию человека, способного познать мир посредством усилий собственного разума. Декарт настаивал на том, что не чувственный опыт человека лежит в основе познания мира, а способность его интеллекта охватить вещь только разумом вне ее телесности. Он способствовал утверждению взгляда, согласно которому умственное и нравственное развитие ребенка является результатом сообразного с природой человека совершенствования разума. Декарт требовал опираться на вербальные методы обучения, которые развивают логику, учат ребенка правильно мыслить и тем самым позволяют реализовать его способность к рациональной интуиции.

Интенсивные изменения, происходившие в западноевропейском обществе и связанные с развитием мануфактурного производства, буржуазных отношений, политических форм, научного и философского мышления, оказали в XVII в. заметное влияние на педагогику. Особенно заметно они коснулись педагогической мысли, в рамках которой стала формироваться особая отрасль научного познания— педагогическая наука, опирающаяся на достижения рационализма и эмпиризма эпохи.

Жизнь и творчество Я.А. Коменского. В бурный XVII в. свой гуманистический проект Мирового порядка разработал Ян Амос Коменский (1592–1670). Один из ярчайших мыслителей своего времени, чех по национальности, Коменский был основоположником педагогической науки, как отрасли знания имеющий собственный предмет исследования (образование), задачи и методы его изучения, а также познающей его законы.

Коменский родился в 1592 г. в Чешской Моравии в крестьянской семье, принадлежавшей к религиозной Общине чешских братьев. Чешские братья были наследниками антифеодальных демократических традиций антикатолического реформаторского движения гуситов. Получив блестящее образование, Коменский в 1614 г. вернулся на родину, стал учителем, а затем и руководителем школы. В 1616 г. он принял сан священника. Коменский в 1618–1621гг. одновременно исполнял обязанности учителя, проповедника и руководителя совета братской Общины. В эти годы Коменский оказался в эпицентре событий Тридцатилетней войны. В 1620 г. армия чешских протестантов была разгромлена католическими завоевателями. Имперские войска огнем и мечом насаждали католицизм, члены Общины чешских братьев были вынуждены скрываться в горах. В 1622 г. у Коменского от чумы умерли жена и два сына. Враги сожгли его дом, библиотеку и все рукописи. В работе "Лабиринт мира и рай сердца" (1620–1623) Коменский нарисовал страшную картину бесчеловечного мира и воспел гимн просвещенному сердцу, способному победить зло войны и порока. В 1628 г. австрийский император издал указ, запрещавший протестантам жить на территории Чехии. Коменский был вынужден покинуть родину и переселиться в Польшу, где активно занимался педагогической деятельностью, завершил "Великую дидактику", написал "Материнскую школу" и ряд других работ. В 1641 г. по приглашению английского Парламента он участвовал в открытии "Колледжа образованных людей" в Лондоне. В 1642 г. накануне своей смерти кардинал Ришелье вел переговоры с Коменским о его участии в перестройке школьной системы Франции. В том же году Коменский в Швеции обсуждает проект школьной реформы и переселяется в шведскую часть Польши. В 1648 г. он издает "Новейший метод языков". После окончания Тридцатилетней войны, в результате

которой Чехия до 1918 г. оставалась под гнетом австрийского императора, Коменского избрали епископом Общины чешских братьев. В 1650 г. венгерский князь Ракоци пригласил его улучшить состояние трансильванских школ. Коменский, женившийся к этому времени в третий раз, переехал в Венгрию, где прожил четыре года, разрабатывая реформу школы и пытаясь провести ее в жизнь. В эти годы из-под его пера выходят работы "О развитии природных дарований", "Об искусстве пользоваться книгами— первейшим инструментом развития природных дарований", "Пансофическая школа", "Законы хорошо организованной школы", "Правила поведения", "Живая типография". Он пишет иллюстрированный учебник "Мир чувственных вещей в картинках". В 1654 г. Коменский, неудовлетворенный результатами своей реформаторской деятельности, вернулся в Польшу. В результате военных действий между Польшей и Швецией в 1656 г. дом Коменского сгорел, все его рукописи погибли. В том же году он переехал в Амстердам. В 1657 г. начинают издаваться тома "Полного собрания дидактических сочинений" Коменского. Он работает над главным трудом своей жизни— "Всеобщим советом об исправлении дел человеческих". В нем Коменский излагает грандиозный гуманистический проект реформирования современного ему общества на основе развития образования и просвещения людей. Важнейшей составной частью "Всеобщего совета" стала "Панпедия"— теория непрерывного образования личности на основе использования закономерностей педагогического процесса. В 1668 г. Коменского приглашают в Лондон для изложения проекта перед членами Королевского общества. Умер Коменский вдали от родины в Амстердаме в 1670 г. На протяжении всей своей жизни Коменский активно занимался педагогической, общественной и религиозной деятельностью. Он создал множество учебников, которые пользовались большой популярностью в Европе.

Человек в педагогике Коменского. Следуя религиозной традиции христианства, Коменский видел верх человеческой образованности в благочестии (страхе господнем) как "венце премудрости". В духе гуманистической идеологии Возрождения образованными людьми он провозглашал "истинных людей", т.е. тех, кто человечен по своим нравам. Обращаясь к педагогической проблематике, Коменский попытался определить антропологические основания процесса образования и раскрыть его сущность. "Цель школ должна состоять в том, чтобы человек соответствовал своему назначению, т.е. чтобы он получил образование во всех тех пунктах, которые совершенствуют человеческую природу"^[58],— писал он, подчеркивая, что никто не может стать образованным без воспитания или культивирования, т.е. без прилежного обучения и воспитания.

Коменский утверждал, что природа у всех людей одинакова и, умея образовывать одного человека, можно образовать всех. Он понимал под "природными дарованиями" ту врожденную силу, которая делает людей людьми способными понимать вещи, выбирать из них лучшие, настойчиво стремиться к их достижению, свободно господствовать над вещами и наслаждаться ими, что ведет к возможно большему уподоблению людей Богу, по образу и подобию которого они созданы. Исходя из того, что образование должно следовать природе, развивая и совершенствуя ее, Коменский писал: "Человеку прирождены четыре части, или качества, или способности. Первая называется ум— зеркало всех вещей, с суждением— живыми весами и рычагом всех вещей и, наконец, с памятью— кладовой для вещей. На втором месте— воля— судья, все решающий и повелевающий. Третья— способность движения, исполнительница всех решений. Наконец, речь— истолковательница всего для всех. Для этих четырех деятелей в теле нашем имеется столько же главнейших вместилищ и органов: мозг, сердце, рука и язык... Природным дарованием в нас является то, благодаря чему мы представляем собою образ божий, т.е. маленьких Богов, оставаясь тем не менее людьми. А отсюда, я

полагаю, уже легко понять, в чем состоит воспитание природных дарований. Именно: в каком смысле о человеке говорится, что он усовершенствует поле, огород, виноградник и какое-либо искусство и, наконец, свое собственное тело, в том же смысле можно говорить, что он усовершенствует и душу свою или свое природное дарование. Он усовершенствует каждую вещь, приспособляя и принаравливая ее к своим потребностям, приготавливая, изощряя, сглаживая, украшая ее таким образом, чтобы она соответствовала своей цели и на деле приносила наибольшую пользу... Духовное дарование человека будет тогда усовершенствовано, когда, во-первых, он приобретет способность обо многом мыслить и во все быстро вникать; во-вторых, когда он будет опытен в тщательном различении вещей между собой, в выборе и преследовании всюду одного доброго, а также в пренебрежении и удалении всего злого; в-третьих, когда он будет искусен в выполнении совершеннейших дел; в-четвертых, когда будет уметь красноречиво и поучительно говорить для лучшего распространения света мудрости и для яркого освещения всего существующего и мыслимого"[59].

Коменский был убежден, что *гибкая и ковкая природа ребенка при единстве умственного, нравственного и волевого развития по необходимости станет хорошей*. Именно эти идеи и составляют стержень педагогики Коменского. В них прослеживается стремление рассматривать образование, с одной стороны, как способ развития думающего, чувствующего и действующего человека, культивирования в нем потенций, заложенных от природы, а с другой— как средство формирования в нем человечности, гуманности, которая определяет стиль его отношений с другими людьми, его социальное поведение. Коменский стремился найти путь сделать человека счастливым и с точки зрения его индивидуального, и с точки зрения его социального бытия. При этом он исходил из того, что общей предпосылкой человеческого счастья является цельность и гармоничность личности, не противоречащая цельности и гармоничности общества. Педагогика Коменского была обращена к самому человеку. Он развивал идеал, который составлял сам человек в развитом состоянии заложенных в нем "природных дарований", т.е. *идеал, который находился внутри самого человека*. Такое понимание педагогического идеала предопределяло и возможность, и необходимость, и перспективность воспитания и обучения как универсальных способов развития природных дарований.

Коменский требовал посредством образования развивать природные дарования у каждого человека, готовя его ко всему многообразию жизни с детского возраста: "Так как от детского возраста и воспитания зависит вся последующая жизнь, то цель не будет достигнута, если души всех не будут подготовлены заранее ко всему, что предстоит в жизни. Итак, подобно тому, как в чреве матери у каждого будущего человека образуются одни и те же члены, и притом у каждого человека все: руки, ноги, язык и пр., хотя не все должны быть ремесленниками, скороходами, писцами, ораторами,— так и в школах всех должно учить всему тому, что касается человека, хотя впоследствии одним будет более полезно одно, а другим— другое"[60].

Идеал пансофической школы. Коменский разработал проекта *пансофической школы*, т.е. *школы всеобщей мудрости*, которую он пытался создать. "*Знать, действовать и говорить— вот в чем соль мудрости*"[61],— утверждал Коменский и пояснял, что быть мудрым "это значит знать различие вещей, всюду предпочитать доброе злему, лучшее— менее хорошему, всегда уметь найти лучшие средства к достижению намеченных благих целей, иметь наготове нужные для их применения способы и таким образом, где бы ты ни был и что бы ты ни делал или в каком бы положении ни находился, ясно все видеть и быть в состоянии и другим служить добрыми советами; быть человеком увлекательного красноречия, прекрасной нравственности и истинной религиозности, через то снискать любовь от Бога и от

людей и таким образом уже в этой жизни быть счастливым и блаженным"[62].

Исходя из того, что человек рождается способным ко всему, но на самом деле ничего не знает и не умеет, кроме того, чему он научен благодаря руководству других людей и часто повторяемому опыту, Коменский настаивал на необходимости обучать всех людей всему. Он не видел в индивидуальной разнообразии умов препятствия к решению этой задачи, которое возлагал на школу, определяемую им как собрание, в котором обучаются для приобретения познания вещей, понимания и умения применять всякого рода гуманности. Для Коменского истинная школа— это *мастерская гуманности*, "в которой молодые и необразованные люди образуются, чтобы вполне воспринять черты подлинной гуманности, чтобы не остаться болванами, а выйти из нее живыми образами божьими, созданиями, в наибольшей степени похожими на их Создателя"[63].

Определяя свой идеал пансофической школы, Коменский писал: "Мы желаем иметь школу мудрости, и притом *всеобщей мудрости, пансофическую школу, т.е. мастерскую, где к образованию допускаются все, где обучаются всем предметам, нужным для настоящей и будущей жизни, и притом в совершенной полноте. И все это должно вестись столь надежным путем (NB), чтобы из обучавшихся в ней не нашлось никого, кто бы совершенно ничего не знал о вещах, ничего бы не понимал в них и не в состоянии был бы сделать истинного и должного применения и, наконец, не был бы в состоянии удачно выразиться*"[64]. Цель образования, даваемого в пансофической школе,— предохранить человека от опасностей и метаний среди житейских бурь. Для этого следует внедрить им в ум всю совокупность лучшего из всех областей знания, подготовить к практической деятельности, усовершенствовать их язык до приятной речистости. "Все это,— подчеркивал Коменский,— в пансофической школе должно быть изучаемо, делаемо, соблюдается в совершенстве, т.е. с такой легкостью и обеспеченностью успеха, чтобы наподобие механических мастерских ничего в ней не делалось насильственно, но все происходило естественным путем и чтобы впоследствии каждый ученик становился магистром"[65].

Пансофическая школа, согласно Коменскому, поможет каждому человеку постичь свет истины и таким образом достичь высшей жизненной цели, а именно, блаженства. Это особенно важно в эпоху, которой, по его мнению, свойственны мрак и множество различных заблуждений, приводящих к несправедливости. Именно поэтому надо воспользоваться светом истины, дарованным небесами, слить воедино науки, искусства, языки и саму религию, сделать их достоянием каждого. С созданием пансофической школы Коменский связывал *распространение среди всех людей полного всеобщего знания*. Он был убежден, что "можно обучать всех всему всеобщим способом. Осведомлять всех всему нужному при помощи всеобщих средств... Людей не нужно побуждать все познать, делать хорошее, говорить приятное, так как человеку врождена любовь к изучению, к производству одного из другого, желание говорить о том и о другом"[66]. Учитель пансофической школы— мудрец, обнимающий умом все знания и знающий их применение, делом ежедневно доказывающий свою готовность служить образованию других людей.

Прочность устройства пансофической школы Коменский связывал с установлением полного порядка, придающего ей вид "аккуратно идущих часов", имеющих все необходимое для самопроизвольного хода и не содержащих в себе ни одного лишнего элемента. По его мнению, именно порядок может сделать школу духовной мастерской, легко, быстро, изящно умножающей знание, запечатлевающей в чувствах и умах мудрость. "Пансофические занятия,— писал Коменский,— требуют и пансофического метода, столь же универсального, сколь и везде согласного с самим собой, приятного и легкого, чтобы как учащие, так и учащиеся чувствовали не отвращение от трудов, а их плоды и радость. Таким образом, школа перестанет

быть лабиринтом, толчейной мельницей, темницей, пыткой для умов, а станет для них, скорее, развлечением, дворцом, пиршеством, раем"[67].

Педагогическая организация развития человека. Коменский хорошо осознавал, что педагогическая организация развития человека должна предусматривать, с одной стороны, возможность для него заниматься тем, к чему он имеет наибольшее влечение, что ему интересно, а с другой— некий обязательный инвариант, выражающий мудрость общественного опыта и устанавливаемый учителем. При этом он исходил из того, что в любом случае учебные занятия должны обеспечивать разностороннее развитие человека. Коменский писал: "Я прошу быть терпеливым к тому, чтобы ученики не испытывали недостатка времени для выполнения кое-чего по собственному усмотрению (что отвечает их природе) и чтобы, выполняя свои работы, они снова становились склонными к тому, что они должны делать, по нашему мнению". И далее он продолжал: "Я требую, чтобы у учеников всегда и везде совершенствовались: 1. Чувства— для все более и более отчетливого наблюдения вещей. 2. Ум— для все более и более глубокого проникновения в вещи. 3. Память— для все лучшего и лучшего усвоения. 4. Язык— для того, чтобы понятое уметь высказывать все лучше и лучше. 5. Руки— чтобы со дня на день искуснее выделывать то, что нужно. 6. Дух— чтобы лучше и лучше предпринимать и производить все, что достойно уважения. 7. Сердце— чтобы пламеннее любить и призывать все святое"[68].

Суть педагогической организации развития человека, обладающего врожденным стремлением к деятельности и знанию, Коменский видел в поиске методов, форм и средств, стимулирующих познавательную активность ученика и обеспечивающих саморазвитие его личности.

Утверждая, что *весь мир есть школа*, Коменский стремился создать *теорию обучения всех всему на протяжении всей жизни— теорию непрерывного образования целостной личности*. Коменский пытался проработать траекторию движения к знанию не только через рациональное, но и через эмоциональное начало в человеке.

В "Великой дидактике" Коменский обосновывал свои взгляды на понимание и организацию образования, исходя из подобия педагогических явлений и процессов природным, которым также уподоблял явления и процессы социальной жизни. Эти идеи он подробно развил в главе XVI, а главу XVII своего труда он многозначительно назвал "Точный порядок для школы, и притом такой, который не в состоянии были бы нарушить никакие препятствия, следует заимствовать у природы". Для него образование могло быть успешно только тогда, когда оно было сообразно природе (принцип природосообразности).

Например, Коменский утверждал, что всякое свое действие природа начинает изнутри. Он иллюстрировал этот тезис тем, что у птицы формируются сначала внутренности и лишь потом когти, перья и кожа, а также тем, что садовник прививает дерево, не прикладывая черенки извне к коре, а расщепляя ствол и внедряя черенок как можно глубже. Отсюда он делал важные педагогические выводы: "Ошибку делают те наставники, которые хотят достигнуть образования вверенного им юношества тем, что много диктуют и дают заучивать много на память, без тщательного разъяснения вещей. Точно так же погрешают и те, которые хотят все разъяснить, но не соблюдают меры, не зная, как нежно нужно оторвать корень и ввести ростки наук. Таким образом, они терзают учеников так же, как если бы кто-нибудь для надреза растения вместо ножичка пустил бы в ход дубину или колотушку. Итак, на основании сказанного: I. Нужно формировать, во-первых, понимание вещей, во-вторых, память, и, в-третьих, язык и руки. II. Учитель должен соблюдать все способы раскрытия познавательных способностей и применять их сообразно обстоятельствам"[69].

Коменский, исходя из того, что возмужание людей происходит в течение первых 24 лет их жизни, определил путь, который должен пройти каждый человек, для того чтобы стать подлинно образованным, совершенно нравственным и истинно благородным. Эти годы восходящего возраста он разделил на четыре периода по шесть лет каждый: младенчество, отрочество, юность, зрелость. Каждому периоду должен соответствовать определенный вид школы: *материнская школа* в каждом доме для младенчества, *народная школа родного языка* (элементарная школа) для детства в каждой общине, в каждом селе и местечке, *латинская школа* (гимназия) для отрочества в каждом городе, *академия* для зрелости в каждом государстве или в каждой крупной провинции. В материнских и народных школах должны были учиться все люди обою пола без какого-либо исключения. В гимназиях— "преимущественно те отроки, у которых стремления выше, чем быть ремесленниками". Академии же призваны готовить ученых, а также светских и религиозных руководителей.

Коменский отстаивал *идею единства содержания* для всей ступеней образования. Это содержание, отвечающее постоянным потребностям, должно каждый раз по-новому перерабатываться, структурироваться и преподаваться. "*При всем различии этих школ,— подчеркивал Коменский,— мы, однако, желаем, чтобы в них преподавали не различный материал, а один и тот же, только различным образом, т.е. все то, что может сделать людей истинными людьми, христиан— истинными христианами, ученых— истинными учеными, только поднимаясь каждой ступенью выше в соответствии с возрастом и предшествующей подготовкой С самого начала юношам, которым нужно дать образование, следует дать основы общего образования, т.е. распределить учебный материал так, чтобы следующие затем занятия, по-видимому, не вносили нового, а представляли только некоторое развитие полученных знаний в их частностях"*[\[70\]](#).

В материнской школе, по мнению Коменского, следует упражнять преимущественно внешние чувства. В школе народного языка необходимо упражнять внутренние чувства, силу воображения и память, развивая руку и язык посредством чтения, письма, рисования, пения, счета, измерения, взвешивания, запоминания различного материала и т.д. Задача латинской школы— развивать понимание и суждение по поводу материала, собираемого ощущениями; это осуществляется с помощью диалектики, грамматики, риторики и других реальных наук и искусств. В академии следует развивать способности, относимые Коменским к области воли, которые научат человека сохранять гармонию. Это может быть осуществлено для души при помощи богословия, для ума при помощи философии, для жизненных функций тела при помощи медицины, для внешнего благосостояния при помощи юриспруденции. Завершаться образование на этом заключительном этапе должно посредством путешествий.

Книгопечатание, по убеждению Коменского, открыло перед образованием новые перспективы. Обучение на всех ступенях образования он предлагал организовывать на основе использования специальных книг— учебников для учеников и методических пособий для преподавателей, над которыми он работал на протяжении всей своей жизни. Широкое применение книг, по мнению Коменского, должно обеспечить следующие результаты: "1) при меньшем числе преподавателей будет обучаться гораздо большее число детей, чем теперь при употребляемых методах; 2) учащиеся будут гораздо более образованными; 3) образование будет тонченнее и доставлять удовольствие; 4) к этому образованию будут допущены также и те, кто одарен сравнительно слабыми способностями и медленной восприимчивостью; 5) наконец, успешно преподавать в состоянии будут даже и те, кого природа не наделила хорошими способностями к преподаванию, так как каждый будет черпать знания и умения не столько из собственного ума, сколько будет

постепенно сообщать юношеству уже готовый образовательный материал готовыми, данными в руки средствами"[71]. При этом Коменский настаивал на необходимости учить детей самим вещам, а не словам, их обозначающим, требовал по возможности знакомить учащихся с явлениями и процессами окружающего мира или хотя бы с их макетами и моделями.

Требуюя учить всех всему с помощью одного и того же метода, Коменский ставил во главу угла задачу научить детей *пониманию* вещей. Школы, писал он, "нуждаются в таком, тщательно обдуманном методе занятий, который, будучи простым и легким, давал бы, однако, возможность смело и успешно проникать во все пещеры наук. Вместе с тем этот метод должен быть настолько прочен, что, как бы далеко он ни простирался, он никогда бы не изменял в странствованиях по наукам"[72]. В основе такого метода, по мнению Коменского, должно лежать применение анализа, синтеза и сравнения, этих универсальных познавательных процедур, разработке которых огромное внимание уделяла современная ему философская теория познания. Здесь явно ощущается влияние "Рассуждения о методе" Декарта, с которым Коменский встречался и беседовал в 1642 г. во Франции.

Коменский, опираясь на эмпиризм Бэкона, был последовательным сторонником практического метода обучения детей. "Вечным законом метода,— писал он, — да будет: учить и учиться всему через примеры, наставления и применение на деле, или подражание... Этот поистине практический метод (обучающий всему через вечное наблюдение, личное чтение, личный опыт) должен быть применим повсюду, чтобы ученики приучались всюду возвышаться до учителей"[73].

Размышляя о методе обучения, Коменский постоянно сравнивает его с *методом организации работы в механических мастерских*. Одна из его работ называется "Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина, в соответствии с механическим методом сконструированная для того, чтобы в делах обучения и учения не задерживаться на месте, но идти вперед" (1657). Разъясняя свою позицию, Коменский писал: "В искусстве обучения все будет как бы механическим: все составные части являются хорошо между собой упорядоченными, крепко связанными и дающими свои результаты"[74]. Однако универсальность предлагаемого им "механического метода" он не отождествлял с обезличенным единообразием действий. "Материальные машины обыкновенно применяются к различному различным образом, однако все— таким образом, что каждая из них делает то, что она должна делать,— отмечал Коменский.— Следовательно, и нашу дидактическую машину можно будет применить ко всему, чему где-либо учат, будь то в школах или вне их: в школах частных и общественных, филологических, философских и каких бы то ни было, а кроме школ— к учению в церкви, дома, повсюду"[75].

В своих произведениях, опираясь на достижения предшественников, Коменский детально разработал теорию организации образования школьников. Утверждая, что искусно обучать может лишь тот, кто знает надежные приемы хорошего обучения и на их основании способен вести учащихся к знанию вещей быстро, приятно и основательно, он подчеркивал, что учитель должен быть не только сведущим в обучении, и быть способным и желающим учить. Ученик же, по мнению Коменского, должен не только быть в состоянии учиться, но хотеть и этого, активно участвовать в обучении: "Того, в ком нет желания к учению, будешь учить напрасно, если ты в нем в первую очередь не возбудишь стремления к учению. (Это, собственно, значит добиться того, чтобы он желал знать, чтобы он принял участие в обучении со свежими чувствами, чтобы он оставил все в стороне и сосредоточил на нем свое внимание. Я тут же скажу, как это происходит.)"[76].

Разрабатываемая Коменским педагогическая проблематика стала центральной темой его философии, направленной на поиск путей, способных привести человека к

его сущности. Главной философской идеей Коменского была идея кафоличности (*всеобщности*), направленная на восстановление общечеловеческой истины, которая, по его мнению, была искажена римской католической церковью. Это означало полноту охвата материальной и духовной действительности (*всё*); полноту охвата человеческого субъекта во всей полноте человечности и совершенства (*все*); полноту охвата познаний, умений, интуиций всеобъемлющего субъекта, действующего в совокупном мире (*всячески*). Реформаторский проект Коменского был неразрывно связан, с одной стороны, с его христианским мировоззрением, с верой во всеблаготворца и достижимостью спасения, обещанного в Откровении, с другой стороны, с его просветительскими установками, с убежденностью во всеисцеляющей силе просвещения, развивающего и совершенствующего духовные способности каждого человека, которые позволяют преобразовывать ему и свою жизнь, и жизнь общества на основе преодоления негативных черт окружающего людей социального мира.

Идеал всеобщего образования. Стремясь к переустройству мира на основах справедливости, гуманности, всеобщего благоденствия, Коменский создал грандиозный труд *"Всеобщий совет об исправлении дел человеческих"*, в другом переводе – *"Вселенский совет об исправлении человеческих дел"*), в котором он наметил пути реформирования общества в соответствии с выдвигаемыми им принципами. Реализацию своих идей он связывал с установлением всеобщего мира в истерзанной религиозными, социальными и политическими распрями Европе. Обращаясь к "роду человеческому, и прежде всего ученым, верующим и власть имущим Европы", Коменский писал: "...*Поскольку просвещение, посредством которого мы готовимся преподнести сидящим во мраке общий свет нашей веры (после светильничков науки), по необходимости будет преподнесено им от имени общего нашего европейского мира (ибо больше веса будет иметь наше общее приглашение идти к вселенскому спасению, как бы от всех ко всем, чем если предпримут попытку немногие или кто-то один от своего имени или от имени своего народа, религии, философии), то нужно будет сперва нам самим среди нас же самих прийти к согласию в отношении всего*"^[77].

Составной частью "Всеобщего совета" стала *"Панпедия"* – книга *"о всеобщем воспитании умов"*, о внедрении пансофии – всеобщей мудрости. В "Панпедии" Коменский утверждал идею всестороннего всеобщего образования, провозглашал принцип уравнивания всех людей высочайшей культурой, требовал полного развития ума, чувства, речи, умений, способностей, навыков делать, творить, работать у каждого человека всеми доступными способами, утверждая наряду с единством человечества и единством мудрости единство целостной личности как общественный идеал и цель воспитания.

Коменский писал: "Панпедия есть универсальное воспитание всего человеческого рода. У греков *педия* означает обучение и воспитание, посредством которых люди становятся культурными, а *пан* означает всеобщность. Итак, речь идет о том, чтобы обучались все, всему, всесторонне... Мы желаем, чтобы каждый получивший правильное образование человек достиг полноты культуры не только в одном, или некоторых, или даже многих направлениях, но во всех, способствующих совершенству человеческой природы; чтобы он умел находить истину и видеть ложь; любил добро и не позволял склонить себя ко злу; совершал то, что должен совершать, и не делал того, чего должен избегать; разумно говорил при необходимости обо всем со всеми, никогда не оставаясь немым, когда надо говорить; и, наконец, чтобы в своих отношениях к вещам, людям и Богу он поступал благоразумно, неопрометчиво и таким образом никогда не отклонялся от цели, своего счастья... Мы хотим научить всех людей пансофии, то есть сделать так, чтобы они умели (I) понимать строение вещей, помыслов и речей; (II) понимать цели,

средства и способы осуществления всех действий (своих и чужих); (III) отличать в сложных и запутанных действиях, равно как и в помыслах, и в речах, существенное от случайного, безразличное от вредного и тем самым распознавать всякие искажения мыслей, слов и поступков, чужих и своих, чтобы всегда и везде возвращаться на правильный путь. Если бы всему этому научились все и всесторонне, все стали бы мудрыми, а мир исполнился бы порядком, светом и покоем” [78].

Гуманистическая устремленность педагогики Коменского, выражавшаяся и в его образовательных идеалах, и в его подходах к организации процессов обучения и воспитания, продолжала традицию, зародившуюся в Древней Греции и базирующуюся на стремлении *гармонизации отношений личности и общества на основе обеспечения взаимного полноценного свободного развития*. Великий проект Коменского, устремленный на переустройство мирового общественного порядка, на преодоление социальных катаклизмов посредством распространения культуры и просвещения, несмотря на всю свою кажущуюся утопичность, воплощал в себе тенденцию, вполне определившуюся в логике развития и Западной цивилизации в целом, и в рамках присущей ей педагогической традиции. Этот проект, по вполне понятным причинам, не мог быть не только осуществлен на заре Нового времени, но и по достоинству оценен современниками Коменского, к которому, впрочем, с глубочайшим уважением относились выдающиеся государственные деятели и лучшие умы эпохи.

Коменский, двигаясь в русле рационализма и просветительства, культивируя самоценность индивидуальности и право личности на свободное развитие, сумел преодолеть односторонний взгляд на становление человека как преимущественно разумного существа, отстаивая необходимость его целостного формирования, а также гармонизации интересов отдельного человека и общества в целом. В творчестве Коменского педагогика обрела свой предмет и предстала в качестве особой отрасли знания. Целостную теорию образования он представил в единстве всех важнейших проблем: целей, задач, содержания, психологических предпосылок и факторов, методов и организационных форм воспитания и обучения человека. Идеи Коменского и других передовых педагогов не обеспечили революционных сдвигов в практике массового образования Запада. Гуманистический заряд, который несла в себе педагогика Коменского, остался нереализованным. Западная цивилизация вступила на путь, который вел к индустриальному обществу, утверждал иную культурную парадигму, становящуюся постепенно господствующей.

Глава 4

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ДЖЕНТЛЬМЕНА

ДЖОНА ЛОККА

Переход от начала Нового времени, от "века разума" к новой эпохе, к веку *Просвещения*, утвердившемуся на Западе в начале XVIII столетия, связан с именем Д. Локка, творчество которого сыграло огромную роль в формировании идеологии Просвещения и дальнейшем развитии европейской педагогической мысли.

Вслед за Коменским следующий шаг в развитии педагогики сделал его младший современник английский философ, психолог, педагог, политический деятель Джон Локк (1632–1704). В отличие от произведений Коменского тексты Локка лишены религиозно-мифологической образности и написаны современным научным языком.

В XVII в. объективный ход европейской истории поставил на повестку дня вопрос о создании такой педагогической системы, которая, будучи проникнута духом практицизма и рационализма, обеспечивала бы представителям имущих классов возможность таким образом воспитывать и обучать своих детей, чтобы они, получая

прочную нравственную закалку, становились не "учеными людьми", а "людьми образованными и деловыми". Эту задачу еще в конце XVII в. весьма небезуспешно и попытался решить Локк в самой развитой буржуазной стране того времени – в Англии. Его идеи, нашедшие широкий отклик и в континентальной Европе, во многом определили содержание педагогической мысли эпохи Просвещения.

Локк родился в семье адвоката, принимавшего активное участие в английской революции 1640–1649 гг. на стороне Кромвеля. Он получил образование в Вестминстерской монастырской школе и в Оксфорде. Став магистром искусств, а позднее бакалавром медицины, Локк преподавал греческий язык, риторику, этическую философию. В течение многих лет он состоял домашним врачом и учителем в семье графа Шефтсбери. Локк выступил выразителем умонастроений тех слоев английского общества, которые были заинтересованы в развитии буржуазных отношений, выступали против абсолютизма и феодальных порядков. Он активно участвовал в политической жизни Англии, был вынужден в начале 1680-х гг. эмигрировать в Голландию. Вернувшись в Англию, Локк издал свои наиболее значительные произведения – "Опыт о человеческом разумении", "Послания о веротерпимости", "Трактаты о правлении", "Мысли о воспитании".

Локк – один из духовных отцов западного либерализма, автор принципа разделения властей, поборник идеи правового государства – рассматривал педагогическую проблематику сквозь призму идеалов гражданского равенства, справедливости, естественного закона социальных отношений, свободы. Основанием всякой свободы Локк считал естественное стремление человека к добру, с которым связывал счастье людей, увеличиваемое удовольствием и уменьшаемое страданием. Ставя в центр своих воззрений человека, он стремился ввести его в рамки прижизненно приобретаемых культурных привычек, правил и принципов разума. При этом он протестовал против искусственной дисциплины, основанной на чрезмерном принуждении. *Локк последовательно отстаивал необходимость специальной подготовки ребенка к счастливой и разумной жизни, в которой он был бы свободен сам и не ущемлял свободу других.* Это, по его мнению, могло стать залог реализации принципа разумного эгоизма. Он пытался соединить достаточно жесткую педагогическую регламентацию, связанную с введением посредством воспитания ребенка его поведения в культурные рамки (развитие воли), и педагогическую организацию познавательной активности через обучение, позволяющее ребенку самовыражаться в ходе увлекательных и интересных занятий (приобщение к знаниям, формирование разума).

Локк писал: "Мне кажется ясным, что основа всякой добродетели и всякого достоинства заключается в способности человека отказываться от удовлетворения своих желаний, когда разум не одобряет их. Эту способность надо приобретать и совершенствовать посредством привычки, которая становится легкой и естественной, если упражняться в ней с ранних лет. Поэтому, если бы я мог рассчитывать, что меня послушают, то я бы посоветовал – в противоположность тому, что обычно делают, – приучать детей с самой колыбели подавлять свои желания и не руководствоваться своими влечениями... Кто ставит своею целью всегда управлять своими детьми, тот должен начинать это, пока те еще очень малы, и следить за тем, чтобы они полностью подчинялись воле родителей. Вы хотите, чтобы ваш сын, выйдя из детских лет, вас слушался? В таком случае вы непременно должны установить свой отцовский авторитет возможно раньше, а именно как только он стал способен подчинять и понимать, в чьей власти находится. Если вы хотите, чтобы ваш сын питал к вам почтительный страх, запечатлейте в нем это чувство уже в детстве; а по мере того как он будет становиться старше, позволяйте ему сближаться с вами; при этом условии вы будете иметь в нем послушного подданного (как оно и должно быть) в детстве и преданного вам друга, когда он вырастет" [79].

Сенсуализм Локка, утверждавшего, что в сознании человека нет ничего, чего ранее не было бы в чувстве, и что разум без чувств— ничто, определил основное содержание созданной им гносеологической концепции. Человек, по Локку, не обладает никакими врожденными идеями, родившись, он подобен "*чистой доске*" (*tabula rasa*). *Все знания человека есть результат опыта (внешнего— ощущений и внутреннего— рефлексии)*. Простые идеи, составляющие основу знания, разум соединяет в идеи сложные. Локк распространил экспериментальный метод современной ему науки на деятельность человеческого разума и заложил основы эмпирического направления в психологии. Предвосхищая возникшую в XVIII в. психологию ассоцианизма, Локк впервые использовал термин *ассоциация*. Он применил его для обозначения феномена соединения идей, предполагая, что "прочные соединения идей, не соединенных от природы, ум образует в себе или произвольно или случайно"[\[80\]](#).

Истина у Локка предстает как соединение или разъединение идей (или их знаков) сообразно соответствию обозначаемых ими вещей, т.е. истинность познания связывается им с сообразностью идей деятельности. Целью же познания истины является ее применение человеком в практическом поведении. Отсюда закономерно следовал вывод: "Цель учения— знание, а цель знания— практика или передача знания другим"[\[81\]](#).

Признавая разум высшей инстанцией, к которой человек прибегает, определяя свое поведение, Локк провозглашал возможность для каждого человека стать совершенным посредством упражнения врожденных способностей и сил. При этом подчеркивал, что "все это я говорю лишь с той целью, чтобы показать, что различия, которые можно наблюдать в разуме и способностях людей, обуславливаются не столько природными задатками, сколько приобретенными привычками. Смешон был бы тот человек, который задумал бы сделать хорошего танцора из деревенского работника, перевалившего за пятидесятилетний возраст; не большой успех будет иметь и тот, кто попытался заставить правильно рассуждать или красиво говорить человека того же возраста, никогда в этом не практиковавшегося, хотя бы перед ним выложили полную коллекцию самых лучших правил логики и ораторского искусства. Никто еще ничему не научился, слушая или запоминая правила; практика должна укоренить привычку действовать, не думая о правилах; и вы так же мало можете надеяться сразу с помощью лекции и инструкции по живописи и музыке сделать кого-либо хорошим живописцем и музыкантом, как мало можете сделать последовательного мыслителя или строгого логика при помощи серии правил, показывающих ему, в чем заключается правильное рассуждение"[\[82\]](#).

С точки зрения Локка, *девять десятых людей становятся тем, что они есть, благодаря воспитанию*. Он создал *систему образования джентльмена*, который, по его мнению, должен быть не столько утонченно красноречивым, ученым человеком, знающим классические тексты, сколько человеком, способным к жизни в деловом обществе, к разумному и прибыльному ведению дел, чье счастье есть результат дела его собственных рук. Преуспеть в жизни, по Локку, может человек добродетельный, мудрый (сочетающий хороший характер, деятельный ум и жизненный опыт), благовоспитанный (обладающий хорошими манерами), обладающий знанием (полезным, практико-ориентированным, а не оторванным от жизни, даваемым современной Локку школой). Главным для него оказывается воспитание, а не обучение, рассматриваемое Локком как вспомогательное средство, необходимое для формирования характера.

Локк уделил большое внимание разработке вопросов как духовного, так и физического воспитания. Говоря об организации *физического воспитания* ребенка, он опирался как на педагогический, так и на врачебный опыт. Локк требовал закалывать ребенка, формировать у него физическую выносливость, способность

переносить физические страдания. Он разработал подробные рекомендации по организации режима жизни детей, их питания, требования к их одежде.

С физическим воспитанием Локк связывал *воспитание трудовое*. С приучением к ручному труду— ремесленному и особенно сельскохозяйственному— Локк связывал развитие ловкости, укрепление здоровья. Физический труд на свежем воздухе, по его мнению, являлся средством облегчения утомленного организма, отдыхом. Труд мог стать развлечением не в меньшей степени, чем праздный спорт.

В организации духовного развития ребенка Локк отдавал *предпочтение нравственному воспитанию перед умственным*. Важнейшая задача наставника— сформировать характер ребенка на основе привития ему привычек, позволяющих человеку быть добродетельным, а следовательно, счастливым. "Главное, о чем следует помнить в деле воспитания,— писал Локк,— это о том, какие привычки вы желаете вкоренить; поэтому в данном отношении, как и во многих других случаях, вы с самого начала не должны обращать в привычку то, что не думаете дальше продолжать и укреплять в ребенке... Сила тела состоит главным образом в способности переносить лишения; точно так же обстоит и с душой. Великий принцип и основа всякой добродетели и достоинства заключается в том, чтобы человек был способен отказываться от своих желаний, поступать вопреки своим наклонностям и следовать исключительно тому, что указывает разум как самое лучшее, хотя бы непосредственное желание влекло его в другую сторону"[\[83\]](#).

Разрабатывая свою педагогическую систему и сосредоточиваясь на вопросах нравственного воспитания, Локк отстаивал ценности утилитарной морали, основанной на разумном эгоизме. Он утверждал, что с тех пор как людям дано Божественное Откровение, обещающее загробное блаженство за праведное поведение, добродетель стала выгодна и человеку и обществу, обеспечивая первому жизненный успех и личное счастье, а второму процветание. Локк исходил из того, что существующие в обществе правила поведения выступают по отношению к отдельному человеку элементами внешней, искусственной культуры и видел важнейшую педагогическую проблему в том, как организовать усвоение ребенком этой культуры, сведя до минимума принуждение. Разум человека рассматривался Локком как высший судья, оценивающий его нравственный опыт взаимодействия с миром, который реагирует на поступки человека, "награждая" и "наказывая" его.

Локк требовал *воспитать душу человека послушной дисциплине и разуму*, в тот юный период, когда она наиболее податлива педагогическому воздействию. Только человек, способный руководствоваться голосом разума, совершать поступки вопреки своим наклонностям и желаниям, может быть по-настоящему добродетельным, а следовательно, счастливым. *Добродетель*, по Локку, *это сознание своего человеческого долга, любовь и почитание Бога, умение подавлять свои желания, отвращение ко лжи, доброе отношение к людям*. Именно о воспитании этих качеств и должен прежде всего заботиться наставник, начиная с самого раннего возраста и постоянно помня о том, что требовательность к ребенку должна соединяться с доброжелательным отношением к нему. Слишком строгое обращение с воспитанником может принизить его, подавить его душу, сломить ум. "Избегать той и другой опасности,— подчеркивал Локк,— большое искусство. Постичь его— значит овладеть действительным секретом воспитания"[\[84\]](#).

Локк подчеркивает необходимость вложить в душу ребенка все то, что обеспечивает ему возможность быть *внутренне воспитанным человеком*, оставаться добродетельным на протяжении всей жизни. Сделать это позволяет забота о формировании у него с детских лет привычек, крепко переплетенных с самими основами человеческой природы.

В центр процесса образования Локк поставил ребенка, требуя внимательно наблюдать за его поведением и в зависимости от своеобразия его психического

склада применять к нему различные педагогические методы. Наиболее эффективными методами воспитания Локк считал *пример* и *упражнение*. При организации процесса образования он считал необходимым *опираться на природную активность детей*, предупреждал о недопустимости принуждать детей к учебе с помощью розги. По его мнению, дети, будучи свобододолюбивыми существами, по возможности не должны чувствовать над собой никакого принуждения. *Телесные наказания*, утверждал Локк, *вредны*, так как заставляют детей ненавидеть то, что им следует любить. Допустимы телесные наказания лишь в исключительном случае упорного неповиновения и крайнего упрямства.

Не отрицая педагогического значения наказания и поощрения, Локк призывал крайне осторожно подходить к их использованию. "Я признаю, – писал он, – что, если мы хотим влиять на детей, нужно обещать им награды и предупреждать о наказаниях. Ошибка, по-моему, заключается в том, что применяемые обычно награды и наказания плохо выбираются. Я полагаю, что телесные страдания и телесные удовольствия, когда они превращаются в награды или наказания, которыми рассчитывают воздействовать на детей, дают дурные результаты; ибо... они только усиливают и укрепляют те склонности, подчинение и подавление которых является нашей задачей"[85].

В работе "Мысли о том, что читать и изучать джентльмену" Локк подчеркивал, что джентльмен не должен стремиться быть сведущим во всех вопросах. Его призвание в служении отечеству, а следовательно, ему подобает прежде всего заниматься вопросами *нравственными* и *политическими*. Джентльмен должен изучать книги, которые помогают ему совершенствовать способность рассуждения и ясности речи. Ему полезно читать книги о морали (прежде всего евангелической), политике (включающей проблемы возникновения общества, происхождения и пределов политической власти, искусства управления людьми), истории, хронологии, географии, путешествиях. Особое значение Локк придавал чтению словарей, а также книг, помогающих проникнуть в человеческую природу. Для развлечения и удовольствия он предлагал читать драматическую поэзию.

Глава 5

ТЕОРИЯ ЕСТЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

ЖАН-ЖАКА РУССО

Педагогика эпохи Просвещения во Франции XVIII в. Для эпохи Просвещения ключевым становится понятие *естественности* развития и человека, и общества, и государства, по-разному трактуемое различными мыслителями того времени, но единодушно противопоставляемое *искусственности* многих установлений феодальной эпохи, которые шли вразрез как с природой отдельных людей, так и социального организма в целом.

Эпоха Просвещения, уже одним своим названием свидетельствующая о *приоритетности педагогической проблематики* в западноевропейском сознании XVIII в., о напряженном внимании к вопросам образования в общественно-государственной деятельности, придала законченное выражение многим тенденциям, ясно обозначившимся в предшествующем столетии. Именно в это время в теоретическом разуме особенно интенсивно разрабатывалась идея, утверждавшая возможность рациональной организации социальных отношений, переустройства общественной жизни на разумных началах.

Педагогика Просвещения воплотила в себе все сильные и слабые стороны мировоззрения эпохи. Рост внимания к педагогической проблематике в XVIII в. объяснялся верой идеологов Просвещения в *возможность преобразования общества в соответствии с умпостигаемой природой человека посредством*

просвещения народа, воспитания "особой породы людей", способных организовать социальную жизнь на разумных началах.

Споры, которые мыслители эпохи Просвещения вели вокруг способов постановки и решения педагогических проблем, во многом были связаны с различными взглядами на природу человека, получившими распространение в то время. С одной стороны, обозначался *"индивидуальный полюс природности", абсолютно естественный*, как бы даваемый людям от рождения их телесной и психической организацией, которые, впрочем, должны быть развиты и реализованы. С другой – обозначался *общественный полюс "второй искусственной природы"*, даваемый человеку не от рождения, а возникающий в результате его общественной жизни, которая в идеале должна быть организована на основе разумного договора.

В то время как для Англии XVIII столетия буржуазная революция была уже пройденным этапом, Франция эпохи Просвещения лишь двигалась навстречу революционным преобразованиям. Во Франции третье сословие сближалось с крестьянским большинством страны, его идеологи проповедовали не только либеральные идеи воспитания личности, но ставили задачу просвещения народа, воспитания его в духе демократических принципов. *Французские просветители пытались доказать, что, обращаясь к человеческому разуму, давая людям должное воспитание, создавая благоприятную среду их жизни, можно согласовать экономические и социальные интересы людей, обеспечить общественную справедливость и свободу.*

У некоторых французских просветителей получила признание точка зрения, что воспитание является чуть ли не единственной силой, определяющей формирование человека. Ее пытался уравновесить признанием многофакторности становления человека инициатор издания "Энциклопедии" *Дени Дидро (1713–1784)*. Утверждению "воспитание значит все" Дидро противопоставил утверждение "воспитание значит многое". Он критиковал точку зрения, согласно которой ум, дарования и добродетели являются только продуктом воспитания, которое всемогуще и может исправить в человеке все. По мнению Дидро, различия между людьми зависят не только от воспитания, но и от их силы и слабости, здоровья, от тех физических и моральных качеств, которые лежат в основе различия темпераментов и характеров.

Дидро свою критику преувеличенной роли воспитания в жизни человека направил прежде всего против идей, изложенных *Клодом Анри Гельвецием (1715–1771)* в трактате "О человеке", который уже в 1758г. в работе "Об уме" объявил, что все в человеке и обществе зависит от воспитания. При этом Гельвеций доказывал, что влияние одного и того же учителя, одних и тех же предметов будет различными на каждого растущего человека, в зависимости от особенностей индивидуального восприятия мира. Утверждая, что человек является продуктом обстоятельств и воспитания, что воспитание всемогуще, Гельвеций был убежден, что "наука о воспитании сводится... к тому, чтобы поставить людей в положение, которое заставило бы их приобрести желательные таланты и добродетели"[\[86\]](#).

Жизнь и творчество Ж.-Ж. Руссо. Природного, естественного человека в противоположность человеку общественному, искусственному поставил в центр своих воззрений великий реформатор педагогики Жан-Жак Руссо (1712–1778). Руссо родился в протестантской Женеве в состоятельной семье часовщика. Автор литературных и музыкальных произведений, философ, социолог и экономист, публицист и политический мыслитель, Руссо был одним из наиболее талантливых людей своего времени. Руссо не получил систематического образования. Он сменил множество профессий – был слугой и учеником нотариуса, секретарем и гравером, домашним учителем и переписчиком нот. Странствуя по Швейцарии, Италии и Франции, в 1741 г. он попал в Париж, вошел в мир современной ему интеллектуальной элиты.

В 1750 г. Руссо принял участие и стал победителем конкурса, тема которого "Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?" была в 1749 г. предложена Академией Дижона. Он представил на конкурс трактат "Рассуждение о науках и искусствах". В этом трактате, как и в своих последующих работах, Руссо в отличие от идеологов Просвещения отказался признать прямую зависимость поступательного развития нравственности и гражданственности от прогресса наук и искусств. Более того, он видел в науках и искусствах источник всяческих зол, считал, что они развращают человека, который добр по своей врожденной природе и портится под влиянием своего социального окружения. *Для Руссо суть противоречий современного ему общества определялась противоречием между "природой" и "культурой", между естественной гармонией чувства и искусственной односторонностью рассудочного мышления.* А эти противоречия, по его мнению, лишь нарастают и обостряются по мере прогресса наук и искусств.

Доказывая, что "науки и искусства обязаны своим происхождением нашим порокам", Руссо писал: "Знайτε раз и навсегда, что природа хотела сберечь вас от наук... Все скрываеваемые ею от вас тайны являются злом, от которого она вас охраняет, и трудность изучения составляет одно из немалых ее благодеяний. Люди испорчены, но они были бы еще хуже, если бы имели несчастье родиться учеными"[87].

По мнению Руссо, умножение жизненных удобств, совершенствование искусств и распространение роскоши ведет к потере мужества и исчезновению воинских доблестей. Особенно пагубно занятие науками для нравственности. Возвеличивание талантов и унижение добродетелей порождает губительное неравенство между людьми. В этом, по его убеждению, заключается "самое очевидное следствие всех наших ученых занятий и самый опасный их плод. О человеке уже не спрашивают— человек ли он, но— есть у него талант... Бессмысленное воспитание, с ранних лет украшая наш ум, извращает суждение"[88].

Трактат "Рассуждение о науках и искусствах" принес Руссо широкую известность. Он активно участвовал в интеллектуальной жизни эпохи, был привлечен Дидро к работе над "Энциклопедией". Но в 1752г. публично порвал с энциклопедистами, расходясь с ними в оценке цивилизации и культуры, искусств и наук. Доказывая, что насилие не может быть источником права, и отстаивая идею естественной свободы, демократ Руссо в конце 1750-х гг. написал знаменитый "Общественный договор". "Переход от состояния естественного к состоянию гражданскому,— писал он,— производит в человеке весьма приметную перемену, заменяя в его поведении инстинкт справедливостью и придавая его действиям тот нравственный характер, которого они ранее были лишены... Хотя он и лишает себя в этом состоянии многих преимуществ, полученных им от природы, он вознаграждается весьма значительными другими преимуществами; его способности упражняются и развиваются, его представления расширяются, его чувства облагораживаются, и вся душа возвышается..."[89].

В 1761 г. увидел свет роман Руссо "Юлия, или Новая Элоиза". Роман сразу же привлек внимание и читателей и критиков и оказал огромное влияние на европейскую литературу. В "Юлии" Руссо сформулировал свое понимание детства как особого периода в жизни человека. "Природа хочет,— писал он,— чтобы дети были детьми прежде, чем стать взрослыми. Если мы вздумаем исказить такой порядок вещей, мы получим лишь слишком ранние плоды, в коих не будет ни зрелости, ни сочности и кои скоро испортятся; у нас будут чересчур юные ученые и престарелые младенцы. Дети все думают, чувствуют и видят по-своему. Нет ничего более бессмысленного, как стремиться заставить их все воспринимать по-нашему и требовать от десятилетнего ребенка глубокой рассудительности..."[90]. Руссо утверждал, что разум не дан детям от рождения. Он настаивал на том, что разум

надо длительное время воспитывать с помощью других средств, прежде чем рассматривать как средство воспитания.

В 1762 г. в Амстердаме Руссо опубликовал роман-трактат "Эмиль, или О воспитании". Роман был запрещен католической церковью, тираж французские власти конфисковали и сожгли. Против Руссо, которого римский папа предал анафеме, было возбуждено судебное преследование. Он бежал в Швейцарию, оттуда через Германию в Англию.

Хотя "Эмиля" справедливо считают главным педагогическим произведением Руссо, по его собственным словам, "Эмиль" является не педагогическим сочинением, а философским трактатом, в котором он постарался примирить веру в добрую природу человека с его злыми качествами, которые проявляются в действительности. *"Эмиль" пронизан философией чувства, которая находит свое выражение в педагогике, центрированной на воспитании чувств.*

Чувства для Руссо – основа человека, который у него всегда раньше чувствует, чем мыслит. Именно чувствования и аффекты, а не суждения и теория составляют основу поведения людей. Руссо различал приобретенные идеи и естественные чувства, которыми человека наделила природа. Эти врожденные чувства (любовь к себе, стремление к благополучию, боязнь страдания, отвращение к смерти) способствуют самосохранению людей. Именно с их помощью человек оценивает идеи, которые даются ему внешним опытом. В этом пункте Руссо принципиально расходился с Локком, который был убежден, что люди судят о мире только на основе опыта, не имея никаких врожденных идей. Дети, разум которых еще не сформировался, по мнению Руссо, являют собой наиболее яркий пример людей, живущих чувствами. И не надо им в этом мешать, доказывал он.

Руссо требовал обращаться с ребенком "так, как подобает его возрасту". Он подчеркивал, что "детства не знают: при тех ложных понятиях, которые имеются о нем, чем дальше идут, тем больше заблуждаются, самые мудрые из нас гонятся за тем, что людям важно, – знать, не принимая в расчет того, в состоянии ли дети научиться этому. Они постоянно ищут в ребенке взрослого, не думая о том, чем он бывает прежде, чем стать взрослым"[\[91\]](#).

Руссо отстаивал идею ценности детства как особого, значимого самого по себе возрастного периода, смысл которого отнюдь не сводится к подготовке к полноценной взрослой жизни. Призывая читателей "Эмиля" любить детство, быть внимательным "к его играм и забавам, к его милому инстинкту", Руссо называл варварским традиционное для его времени воспитание, "которое настоящим жертвует для неизвестного будущего, которое налагает на ребенка всякого рода оковы и начинает с того, что делает его несчастным, чтобы подготовить ему вдали какое-то воображаемое счастье, которым он, вероятно, никогда не воспользуется"[\[92\]](#).

В 1767 г. Руссо под чужим именем вернулся во Францию. Всю вторую половину 1760-х гг. Руссо работал над "Исповедью" – выдающимся человеческим документом, проливающим свет на многие стороны жизни и внутренний мир великого мыслителя. Используя автобиографический материал, Руссо большое внимание уделил месту и роли детства в жизни человека, а также факторам, обуславливающим его личностное становление. В "Прогулках одинокого мечтателя", написанных в последние годы жизни, Руссо говорил о том, что он, если сколько-нибудь и "усовершенствовался в понимании человеческого сердца, то это благодаря удовольствию, с которым смотрел на детей и наблюдал их"[\[93\]](#).

Воспитание как следование природе человека. В "Эмиле" Руссо изложил свою теорию естественного воспитания. Он писал: "Все выходит хорошим из рук Творца, все вырождается в руках человека... Он ничего не хочет видеть таким, как создала природа, – не исключая и человека: и человека ему нужно выдрессировать, как

лошадь для манежа, нужно переделать на свой лад, как он обкорнал дерево в своем саду. Без этого все шло бы еще хуже, а наша порода не хочет получать отделку лишь наполовину. При порядке вещей, отныне сложившемся, человек, предоставленный с самого рождения самому себе, был бы из всех самым уродливым. Предраассудки, авторитет, необходимость, пример, все общественные учреждения, совершенно подчинившие нас, заглушали бы в нем природу и ничего не давали взамен ее. Она была бы подобна деревцу, которое случайно выросло среди дороги и которое скоро погубят прохожие, задевая его со всех сторон и изгибая во всех направлениях... Растениям дают определенный вид посредством обработки, а людям— посредством воспитания. Мы рождаемся слабыми— нам нужна помощь; мы рождаемся бессмысленными— нам нужен рассудок. Все, чего не имеем при рождении и без чего мы не можем обойтись, ставши взрослыми, дается нам воспитанием"[94].

По мнению Руссо. Воспитание дается человеку природой (внутренне развитие органов и способностей), людьми (обучение тому, как пользоваться этим развитием) и вещами (приобретение собственного опыта относительно предметов, дающих человеку восприятие). Хорошо воспитан тот, кто получил не противоречащие друг другу уроки от природы, людей и вещей. Руссо подчеркивал, что воспитание со стороны природы вовсе не зависит от нас, воспитание со стороны вещей зависит лишь в некоторых отношениях, в наибольше же степени от нас зависит воспитание со стороны людей, но и здесь надеяться всецело управлять речами и действиями всех тех людей, которые окружают ребенка. Успешность воспитания определяется тем, насколько все его соответствует той цели, над которой мы не властны, которую дает природа.

Определяя смысл слова "природа", Руссо пишет: "Мы родимся чувственно восприимчивыми и с самого рождения получаем различными способами впечатления от предметов, нас окружающих. Лишь только мы начинаем сознавать, так сказать, наши ощущения, у нас является расположение или искать вновь, или избегать предметов, производящих эти ощущения,— сначала смотря по тому, насколько приятны нам последствия или неприятны, затем смотря по сходству или несходству, которое мы находим между нами и этими предметами, и, наконец, смотря по суждениям, которые мы о них составляем на основании идеи счастья или совершенства, порождаемой в нас разумом. Эти расположения расширяются и укрепляются по мере того, как мы становимся восприимчивее и просвещеннее; но под давлением наших привычек они более или менее изменяются в зависимости от наших мнений. До этого изменения они и суть то, что я называю в нас природою. Итак, к этим первоначальным расположениям все и нужно было бы сводить, и это было бы возможно, если бы три наших вида воспитания были только различны; но что делать, когда они противоположны,— когда вместо того, чтобы воспитывать человека для него самого, хотят воспитывать его для других? Тут согласие невозможно. Под давлением необходимости бороться или с природою, или с общественными учреждениями приходится выбирать одно из двух— создавать или человека, или гражданина, ибо нельзя создавать одновременно и того и другого"[95].

Руссо утверждал: "человек естественный— весь для себя; он— численная единица, абсолютное целое, имеющее отношение лишь к самому себе или к себе подобному. Человек-гражданин— это лишь дробная единица, зависящая от знаменателя, значение которой заключается в ее отношении к целому— к общественному организму. Хорошие общественные учреждения— это те, которые лучше всего умеют изменить природу человека, отнять у него абсолютное существование, чтобы дать ему относительное, умеют перенести его я в общую единицу, так как каждый частный человек считает себя уже не единым, частью единицы и чувствует только в своем целом... В естественном строе, так как люди все равны, то общее звание их—

быть человеком; кто хорошо воспитан для своего звания, тот не может быть дурным исполнителем и в тех же званиях, которые связаны с этим. Пусть предназначают моего воспитанника к тому, чтобы носить саблю, служить церкви, быть адвокатом, – мне все равно. Прежде звания родителей природа зовет его к человеческой жизни. Жить – вот ремесло, которому я хочу учить его. Выходя из моих рук, он не будет – соглашаюсь в этом – ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть, в случае надобности, так же хорошо, как и всякий другой, и, как бы судьба ни перемещала его с места на место, он всегда будет на своем месте... Человек-гражданин рождается, живет и умирает в рабстве: при рождении его затягивают в свивальник, по смерти заколачивают в гроб; а пока он сохраняет человеческий образ, он скован нашими учреждениями. природа"[96].

В "Эмиле" Руссо совершил подлинную революцию в педагогике, попытавшись положить в ее основание целостное человекознание. По словам самого Руссо, принятая им система воспитания есть "следование самой природе". Допустимость и исполнимость своего педагогического проекта Руссо связывал с тем, что он соответствует природе рассматриваемого предмета, т.е. природе ребенка. "Достаточно того, – писал он, – если предлагаемое воспитание пригодно для человека и хорошо приурочено к человеческому сердцу"[97]. Руссо доказывал, что воспитание должно быть подобно природе ребенка, естественно следовать ей. Он требовал отказаться от трафаретов в воспитании. *Педагогическая система Руссо – это система естественного воспитания.*

Содержание того идеала "природы", который Руссо противопоставлял всей культуре вообще, и особенно рассудочной культуре современного ему XVIII в., составляла свободная и цельная личность. Выступая против традиционного стремления воспитывать христианина или джентльмена, солдата или судью, Руссо доказывал, что *человек должен стать тем, кем ему предназначено стать судьбой.* В концепции Руссо содержалось требование отказа от попыток решить судьбу ребенка за него, тем самым лишая его выбора и мешая его естественному развитию. Этот поворот был принципиально нов для мировой педагогики и с особой остротой ставил вопрос о личной ответственности человека за свои дела и поступки, о том абсолюте, в соответствии с которым он должен строить свое поведение таким образом, чтобы жить свободно и в то же время в согласии с другими людьми. *Воспитать из ребенка человека, научить его науке жизни – вот в чем видел Руссо назначение и смысл педагогической деятельности.*

В своем понимании *природосообразности* воспитания Руссо следовал не за Коменским, а за Локком. Локк настаивал на необходимости предоставить "природе возможность формировать тело так, как она считает лучшим: предоставленная самой себе, природа работает гораздо лучше и точнее, чем работала бы, если следовала бы нашим указаниям"[98]. Это требование Руссо распространил не только на воспитание тела, но и на воспитание души, воспитание ума.

Руссо связывал критику нравственного и гражданского состояния современного ему общества с критикой рассудочности и основывающегося на ней рационализма. Доказывая невозможность получения знания только посредством рассудочного рассуждения, французский мыслитель связывал эту возможность с развитием нравственного начала в человеке, исходящего не из логических посылок, а идущего от чувств, из сердца. Мало знать, что такое добро, надо еще его любить, утверждал он. Голосом совести говорит с людьми непосредственный и естественный язык самой человеческой природы.

В отличие от рационализма XVII–XVIII вв., все более пронизывающего культуру и педагогику Западной цивилизации, Руссо видел в чувстве основу и первичную деятельность душевной жизни. *Признавая целью образования общее для его эпохи*

стремление создать разумного человека, Руссо рассматривал ее как конечный результат, к которому надо стремиться. Изначально, утверждал он, человек разумом не обладает, и поэтому наставник, воспитывая ребенка, не должен делать основную ставку на его разум.

В "Эмиле" воспитанник изолирован от общества, удален от культуры, которые, по мнению автора, могут только причинить вред ребенку, повредить его естественному развитию. Выделяя пять периодов возрастного развития Эмиля (до 2 лет, от 2 до 12 лет, с 12 до 15 лет, с 15 до 22 лет, с 22 до 24 лет), Руссо дает характеристику особенностям, которые присущи каждому возрасту, и специфике педагогической работы с учетом этих особенностей.

С двух лет, после того как закончился период грудного кормления и у Эмиля появилась речь, он живет наедине с наставником, бережно относящимся к детской натуре, он проводит время на лоне природы и под руководством наставника, по возможности ненавязчивом и незаметном, постигает *"науку жизни"*. Это возраст "воспитания чувств". Наставник заботится о том, чтобы Эмиль осваивал окружающий его мир, рос физически крепким, выносливым, правдивым, чтобы у него было свободное сердце и твердый характер. С 12 лет Руссо рекомендует учить Эмиля читать и писать и вообще начинать систематическое образование. Это возраст умственного воспитания. Причем делать это Руссо предполагает таким образом, чтобы *ребенок учился, опираясь на собственное желание, а наставник "давал" это желание.*

В поиске ответа на вопрос, какие истины должны стать предметом формирующегося суждения и размышления, Руссо обращается к принципу пользы, исходя из которого и предлагает определять содержание образования. "Старайтесь научить ребенка всему, что полезно для его возраста", – подчеркивает он. И продолжает: *"На что это нужно?"* – вот слова, которые делаются священными, решающими разногласие между ним и мною во всех действиях нашей жизни; вот вопрос, который с моей стороны неизменно следует за всеми его вопросами и служит уздой для тех многочисленных, глупых и скучных расспрашиваний, которыми дети, без усталости и пользы, утомляют всех окружающих – скорее с целью проявить над ними некоторого рода власть, чем извлечь из этого какую-нибудь пользу"^[99].

Исходя из того, что неизбежной обязанностью человека в его общественном воспитании является труд, Руссо требовал *развить у подростка трудолюбие, научить его ремесленному труду*, который в случае необходимости всегда мог бы стать средством к его существованию.

Лишь с 15 лет начинается возраст систематического целенаправленного нравственного воспитания. С 15 до 18 лет создаются условия для развития у Эмиля воли, добрых чувств, целомудрия, способности суждения. 18–20 лет – это возраст воспитания религиозного чувства, не связанного ни с какими конфессиями.

Достигнув 20 лет, Эмиль приступает к исполнению своих гражданских обязанностей, погружается в реальную общественную жизнь. Начинается новый этап его личностного становления. Обращаясь к своему герою, Руссо пишет: "Воспитывая тебя во всей природной простоте, я вместо того, чтобы проповедовать тебе трудные обязанности, ограждал тебя от пороков, делающих эти обязанности трудными; я научил тебя не столько воздавать каждому должное, сколько заботиться лишь о том, что относится к тебе; и сделал тебя скорее добрым, чем добродетельным... Доселе ты был свободен лишь наружно, ты пользовался лишь случайной свободой раба, которому ничего не приказали. Теперь будь свободен в действительности; учись делаться своим собственным господином: повелевай своему сердцу, Эмиль, – и ты будешь добродетельным"^[100].

Манипулятивная педагогика Ж.-Ж. Руссо. В "Эмиле" Руссо впервые в истории педагогической мысли предпринял попытку систематического осмысления

манипулятивной модели образования^[101], не используя при этом сам термин *манипуляция*. Во второй книге романа он утверждал, что есть два вида зависимости человека. Это, во-первых, зависимость, заключающаяся в самой природе; она не порождает никаких пороков и не вредит свободе. И, во-вторых, это зависимость от людей, которая, не будучи упорядочена, развращает человека, порождает пороки, превращает его в господина и раба, что одинаково безнравственно.

Руссо призывал наставников стремиться *следовать в постепенном ходе воспитания и обучения ребенка естественному порядку природы, держать ребенка только и исключительно в зависимости от вещей*. "Ничего не приказывайте ему— ничего на свете, решительно ничего!— восклицал он.— ...Пусть с ранних пор чувствует над своей гордо поднятой головой жестокое иго, налагаемое на человека природой, тяжелое иго необходимости, под которым должно склоняться всякое ограниченное существо. Пусть он видит эту необходимость в вещах, а не в капризах людей; пусть уздой, его удерживающею, будет сила, а не власть... Худший способ его воспитания— это заставлять его колебаться между его волей и вашей и постоянно оспаривать, кто из двух, вы или он, будет господином; я в сто раз предпочел бы, чтобы он оставался им навсегда"^[102].

В воспитании, по убеждению Руссо, испробованы все средства, кроме того единственного, которое только и может вести к успеху. Этим средством, по его мнению, является *хорошо направленная свобода*. Для Руссо осуществление этого требования связано с определяемой им педагогической целесообразностью. Оно опирается на законы возможного и невозможного, суживая или расширяя их сферы вокруг воспитанника. Ограничить ребенка, двигать его вперед, задерживать можно, не возбуждая в нем противодействия, с помощью необходимости, проистекающей из естественного порядка вещей.

Обращаясь к тем, кто только начинает свою педагогическую деятельность, Руссо подчеркивал, что проповедует "трудное искусство— управлять без предписаний, делать все, ничего не делая... При самом тщательном воспитании учитель приказывает и воображает, что управляет; в действительности же управляет ребенок. С помощью того, что вы требуете от него, он добивается от вас того, что ему нравится, и всегда умеет заставить вас за час усердия заплатить ему неделей снисходительности. Каждую минуту приходится с ним договариваться. Договоры эти, которые вы предлагаете на свой манер, а он выполняет на свой, всегда обращаются в пользу его прихотей, особенно если вы имели неосторожность, на его счастье, поставить в условиях такую вещь, которой он вполне надеется добиться и помимо условий, налагаемых на него. Ребенок обыкновенно гораздо лучше читает в уме учителя, чем учитель в сердце ребенка. Да то и должно быть; ибо всю смысленность, которую ребенок, предоставленный самому себе, употребил бы на заботы о своем самосохранении, он употребит на то, чтобы спасти свою природную свободу от цепей своего тирана, тогда как последний, не имея никакой настоящей нужды разгадывать ребенка, находит иной раз для себя выгодным дать волю его лености или тщеславию. Изберите с вашим воспитанником путь противоположный; пусть он считает себя господином, а на деле вы будете сами всегда господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы; тут поработают самую волю... Не видя в вас стремления противоречить ему, не питая к вам недоверия, не имея ничего такого, что нужно скрывать от вас, он не станет вас и обманывать, не станет лгать вам; он явится таким, каким бывает, когда не чувствует страха; вам можно будет изучать его на полной свободе, и, какие бы вы ни хотели дать ему уроки, вы можете обставить их так, чтоб он никогда не догадывался, что получает уроки"^[103].

По мнению Руссо, *наставник должен всячески стремиться скрывать свою роль ведущего в образовательном процессе*. Если ребенок будет считать себя

господином, хотя управлять его поведением и развитием будет учитель, то тогда удастся сохранить видимость свободы, поработив при этом саму волю воспитанника. Сохраняя у него иллюзию собственной независимости, педагог может предотвратить детские капризы, избежать столкновения волей участников образовательного процесса. При этом ребенок будет считать себя хозяином собственной воли, а воспитатель исподволь реализовывать свою волю. Руссо считал, что *не словесные уроки, а лишь уроки, извлеченные из собственного опыта, будут значимы и полезны для учеников*. Он предлагал организовывать воспитание таким образом, чтобы ребенок, которым манипулирует наставник, не догадывался, что им управляют.

Излагая свое понимание наиболее продуктивной формы педагогического процесса, *Руссо пытался максимально учесть особенности внутреннего мира ребенка, его природу*. По существу, он открыто призывал манипулировать ребенком, исходя из того, что воля взрослого, с которой он сталкивается в процессе воспитания, обычно вызывает у него резкое неприятие. И наоборот, дети, как правило, легко принимают необходимость, вытекающую из "естественного порядка вещей". Руссо настаивал на необходимости создавать у воспитанника иллюзию свободы, ощущение господина собственной воли. Это не только должно было, по его мнению, стать залогом успешного решения педагогических задач, но и освободить ребенка от чувства страха и дать ему возможность, не обманывая наставника, быть таким, каков он есть на самом деле.

Реализацию своего, по сути, манипулятивного педагогического подхода Руссо неразрывно связывал с созданием особой образовательной (воспитывающей и обучающей) среды развития ребенка. Опираясь на врожденную активность детей, исходя из идеи их спонтанного научения, Руссо требовал от наставника целенаправленного насыщения жизненного пространства ребенка такими предметами, чтобы они способствовали насыщению детского сознания. Ребенок таким образом должен брать уроки у окружающего его мира, а не у воспитателя, обращаясь к последнему лишь по мере возникновения у него такой потребности.

При сравнении манипулятивных в своей основе педагогических подходов Сократа и Руссо бросается в глаза их явное отличие. *У Сократа все держится на слове учителя, на диалоге, на вербальной общении. У Руссо прослеживается стремление организовать приобретение воспитанником практического жизненного опыта, свести до минимума "словесную педагогику"*.

Однако подходы Сократа и Руссо к организации образования не исключают, а дополняют друг друга в рамках парадигмы педагогики манипуляции. Это становится особенно очевидным, если иметь в виду, что учениками Сократа были взрослые юноши, а иногда и зрелые люди, уже имевшие определенный жизненный опыт, серьезные навыки мыслительной деятельности, вкус к учению. Афинский мудрец прямо заявлял о том, что берет в ученики только тех, кто уже "беременен истинным знанием", и помогал им "родить" это знание. Руссо во второй книге "Эмиля" размышлял о воспитании детей в возрасте от 2 до 12 лет, жизненный опыт которых еще очень ограничен, мышление не развито, воля не сформирована, эмоциональная сфера импульсивна.

Руссо считал, что не словесные уроки, а лишь уроки, извлеченные из собственного опыта, будут значимы и полезны для учеников. Дело образования должно быть поставлено так, чтобы ребенок не догадывался, что получает уроки. Ставя в центр образования *"науку об обязанностях человека"*, Руссо подчеркивал, что *задача педагога не давать детям готовые истины, а заставлять находить их самостоятельно*. В становлении человека Руссо признавал за образованием выдающуюся роль, ставя его в прямую связь с естественным развитием природного тела индивида, с самостоятельным активным приобретением личного опыта.

Глава 6

ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ ПРИРОДОСООБРАЗНАЯ ПЕДАГОГИКА ИОАННА ГЕНРИХА ПЕСТАЛОЦЦИ

Жизнь и деятельность И.Г. Песталоцци. Итоги развития европейской педагогики первых столетий Нового времени подвел И.Г. Песталоцци (1746–1827), заложивший фундамент современной педагогической науки и оказавший огромное влияние на развитие теории и практики образования.

Иоганн Генрих Песталоцци родился в 1746 г. в Цюрихе в дворянской семье. Его отец – врач – умер рано. Песталоцци рос в бедности, воспитывался матерью, много времени проводил у своего деда в деревне, где на его глазах нищавшее крестьянство пыталось приспособиться к утверждавшимся буржуазным отношениям. Образование Песталоцци получил в городской латинской школе, а затем в Коллегиуме Каролиnum – высшей цюрихской школе гуманитарного направления, основанной в начале XVI в. и названной Каролиnum в честь Карла Великого. В Коллегиуме Песталоцци проучился год в филологическом и полтора года в философском классах. Осенью 1765 г. он прекратил обучение, не явившись на переводной экзамен в последний богословский класс.

В 1769 г. Песталоцци женился на дочери богатого купца, которую горячо любил. Перед свадьбой он отправил невесте письмо, в котором предупреждал о том, какие трудности ее ожидают в том случае, если она согласится на брак с ним: «Обязанности мои к жене я буду подчинять обязанностям к моему отечеству; я буду нежнейшим супругом, но останусь равнодушным к слезам жены, лишь только она захочет отвлечь меня от исполнения гражданских обязанностей... Я никогда не стану молчать из боязни людей, лишь только увижу, что польза моего отечества требует, чтобы я говорил. Ему принадлежит все мое сердце, и я готов на все, чтобы уменьшить нужду и бедность в моем народе»[\[104\]](#).

В том же 1769 г. Песталоцци, взял в долг деньги и приобрел имение Нейгоф. Он попытался создать образцовое хозяйство и научить обнищавших крестьян рациональной организации сельских работ. В 1774 г. Песталоцци разорился и в том же году в Нейгофе создал «Учреждение для бедных», в котором собрал нищих и обездоленных крестьянских детей. Началась педагогическая деятельность Песталоцци, который еще в студенческие годы в своих публицистических произведениях, опираясь на идеи Руссо, доказывал, что воспитание сообразное естественному ходу развития детской природы является основным средством преобразования общества.

В 60–70-е гг. XVIII в. Швейцария представляла собой сословное олигархическое государство, привилегии в которой узурпировал городской патрициат. Интенсивное развитие торговли и мануфактурного главным образом текстильного производства происходило на фоне обезземеливания крестьян, роста эксплуатации и обнищания народных масс, особенно проживавших в сельской местности. Деревенские дети имели право обучаться лишь в начальных школах, в лучшем случае дававших первые начатки грамотности. «Народное образование, – писал Песталоцци, – представало перед моим взором в виде необъятной трясины...»[\[105\]](#). В центр своей педагогической системы Песталоцци поставил проблемы образования детей социальных низов. В отличие от Руссо он перешел от умозрительной разработки вопросов обучения и воспитания к созданию практических, ориентированных на широкое применение методик.

Песталоцци был уверен, что в его приюте детский труд может и должен стать не только мощным средством развития физических и духовных сил питомцев, но и основой экономического процветания «Учреждения для бедных». Народная школа,

утверждал он, должна готовить учащихся к сельскохозяйственному и промышленному труду. Продукты труда детей, преимущественно занимавшихся прядением и ткачеством, должны были, по замыслу Песталоцци, окупить расходы на их обучение и содержание в Нейгофе. Малопродуктивный труд отнимал у детей, овладевавших минимумом общеобразовательных знаний, много времени и механически соединялся с обучением. Учебные занятия совмещались с трудовой деятельностью, во время которой им демонстрировались буквы, цифры, предлагались правила буквосложения и счета.

В Нейгофе Песталоцци хотел осуществить мечту Руссо о возрождении независимого человеческого существования вдали от цивилизации города. Он стремился познакомить детей с экономической стороной жизни и содействовать каждому ребенку в развитии своей независимой личности. В 1780 г. приют в Нейгофе был закрыт, т.к. средств на его содержание у Песталоцци не было. За 10 лет он израсходовал все свое состояние и состояние жены.

В 1780 г. Песталоцци пишет «Вечерний час отшельника», в котором в афористической форме отстаивает необходимость воспитания человека к человечности, рассматривая само воспитание как единство природы и культуры, свободы и принуждения. Позднее, в одном из писем Песталоцци подчеркивает: «До тех пор, пока наши силы не получили должного уровня развития, необходимо устранять все, что может послужить поводом для бурного и свободного проявления наших естественных побуждений в той мере, в какой они идут вразрез с условиями и обстоятельствами нашей жизни. Человек, который как раб к тачке прикован к жизни в обществе, должен постараться забыть о том, как сладка была бы ему жизнь без этой тачки, ибо иначе он будет несчастен. Единственным средством убить это тяготение к недопустимой в обществе свободе является система в воспитании и целенаправленная занятость ума и рук»^[106].

В социально-педагогическом романе «Лингард и Гертруда» (1781–1787) он развивает идею единства духовно-нравственного развития человека с трудовым воспитанием, пытается органично соединить обучение детей с их подготовкой к хозяйственной деятельности, к овладению профессией.

Эксперимент в Нейгофе, последовавшие за ним годы литературно-педагогической деятельности принесли Песталоцци широкую известность. В 1792 г. вместе с Г. Вашингтоном, Ф. Шиллером, Т. Костюшко Песталоцци оказался в числе 18 иностранцев, которые за большой вклад в борьбу за свободу были удостоены Законодательным собранием звания почетного гражданина Французской республики.

В 1797 г. Песталоцци завершил работу над своим главным философским трудом «Мои исследования о ходе природы в развитии человеческого рода». В нем Песталоцци рассматривает человека, во-первых, как творение природы, как естественное существо, свободное делать то, что ему нравится и добывающего своего индивидуального благополучия, во-вторых, как творение своего рода, как социальное существо, связанное отношениями и договорами и следующее своему общественному долгу, и, наконец, в-третьих, как творение самого себя, как нравственное существо, чувствующее себя независимым от своей животной природы и социальных отношений, и действующим в соответствии нравственными установлениями. Человек одновременно причастен к природному, социальному и нравственному состоянию, каждое из которых господствует в определенном возрасте, как каждого отдельного индивида, так и человечества в целом. Задача воспитания, по мнению Песталоцци, помочь человеку придти к нравственному состоянию, стать творцом самого себя.

Лишь в 1798 г. Песталоцци удалось возобновить практическую педагогическую деятельность: по заданию нового революционного правительства Швейцарии он

создал приют для осиротевших безнадзорных детей в Станце. «С утра до вечера, – писал Песталоцци, – я был одним среди них. Все хорошее для их тела и духа шло из моих рук. Всякая поддержка в нужде, всякое наставление, получаемое ими, исходило непосредственно от меня. Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. Мои слезы текли вместе с их слезами, и моя улыбка сопровождала их улыбку. Они были вне мира, вне Станца, они были со мной, и я был с ними»[\[107\]](#).

В Станце Песталоцци убедился в правильности вывода о том, что дети естественным образом стремятся к активной деятельности, что позволяет при соединении их обучения с производительным трудом затрачивать гораздо меньше времени и усилий на усвоение ими учебного материала, преподавание которого требует предельно упрощенных приемов и методов. Песталоцци разделил время, отводимое на занятия трудом и учебой, и попытался выяснить особенности каждого из этих видов деятельности.

В 1799 г. здание приюта в Станце было отдано под госпиталь для солдат французской армии. В 1800 г. во главе с Песталоцци в Бургдофе создается средняя школа с интернатом и семинария для подготовки учителей (Бургдофский институт). В 1803 г. Песталоцци было отказано в аренде здания, и он перевел свой институт в Ивердон (1805–1825). Ивердонский институт приобрел широкую международную известность. После разгрома Наполеоновской Франции австрийские военные власти в 1814 г. решили организовать в здании Ивердонского института госпиталь. Песталоцци добился аудиенции у российского императора Александра I, находившегося в то время в Базеле, и обратился к нему за поддержкой. Александр I не только поддержал Песталоцци, но и в том же году наградил его орденом Станислава 4-ой степени.

В Ивердонском институте обучались дети из состоятельных семей, материально поддерживавших деятельность института. Все попытки Песталоцци создать учебные заведения для воспитания бедных крестьянских детей не привели к успеху. В 1825 г. из-за разногласий в педагогическом коллективе Песталоцци закрыл институт и вновь поселился в Нейгофе, где безуспешно пытался воссоздать учебное заведение для бедных. В последние годы жизни он написал «Лебединую песню» – книгу, в которой подвел итог своим педагогическим исканиям.

Умер Песталоцци в 1827 г. Надпись на его могиле гласит: «Человек, христианин, гражданин. Все для других, для себя ничего. Да будет благословенно имя его».

Природосообразность образования. На протяжении многих десятилетий Песталоцци пытался создать педагогику сообразную природе человека. Он завершил тот поворот от внешней природы к природе человека, который лишь в качестве предчувствия присутствует в некоторых произведениях Коменского, вполне определенно прослеживается в «Мыслях о воспитании» Локка и в полной мере присущ педагогической идеологии «Эмиля» Руссо.

Восприняв лозунг Руссо «Назад к природе», Песталоцци отказался от благостного понимания природы в духе натуралистического оптимизма и стал рассматривать ее как объект тяжелого и упорного труда. Человек по своей природе не добр, как утверждал Руссо, а дик и слаб, но в нем заложены зерна человечности как образа и подобия Божия, которые выделяют и отличают его от природы. «Всю революцию с самых истоков я рассматривал как простое следствие запущенности человеческой природы» - писал Песталоцци[\[108\]](#).

По мнению Песталоцци, «истинная сущность человеческой природы – это совокупность задатков и сил, которые отличают человека от всех прочих существ на земле»[\[109\]](#). В тоже время «человек развивается так же, как и дерево. Незримо заключены в ребенке уже до его рождения зародыши тех задатков, которые разовьются в нем в течение жизни»[\[110\]](#).

Признавая, что «гибкость природы человека – превосходная вещь»[\[111\]](#),

Песталоцци пишет: «Человек рождается способным развиваться физически, умственно, но неразвитым. Он может оставаться неразвитым, может быть запущен; он может быть развит неправильно, он может быть изуродован; но он не должен быть ни запущен, ни изуродован; он должен быть развит правильно. Физически он должен стать сильным и ловким, умственно – разумным, душевно – нравственным. Своим пылающим резцом природа повсюду наметила в нас самих тройственную основу правильного развития человека. В отношении тела она дала нам задатки для всестороннего развития сил и ловкости, в отношении ума – задатки к внешнему и внутреннему созерцанию, а в отношении души – задатки к тому, чтобы веселиться, любить, надеяться, краснеть от стыда, владеть собой»[\[112\]](#).

Природе требуется содействие в развертывании задатков, в развитии потенциала, того содействия, которое растущему ребенку могут оказать окружающие его люди, прежде всего родители и учителя: «Ходу природы надлежит подняться до развития в человеке человеческих свойств. Это предполагает, с одной стороны, помощь разумной любви, чувственно ограниченный зародыш которой заложен в виде инстинктивно отцовского, материнского, братского чувства, а с другой – разумное использование искусства воспитания, за тысячелетия освоенного человечеством на опыте»[\[113\]](#). Образование ребенка, по мнению Песталоцци, начинается с момента его появления на свет и именно с этого момента он нуждается в поддержке своего развития: «Час рождения ребенка является первым часом его обучения. С момента, когда чувства ребенка становятся восприимчивыми к впечатлениям от природы, именно с этого момента природа начинает его учить. Новое в самой жизни есть не что иное, как только что созревшая способность воспринимать эти впечатления; оно есть не что иное, как пробуждение физических задатков, изо всех своих сил стремящихся к своему развитию и созреванию; это не что иное, как пробуждение сформировавшегося теперь животного, которое хочет стать и станет человеком»[\[114\]](#).

Силы человеческой природы произрастают из задатков к внешнему и внутреннему созерцанию, к развитию силы и ловкости тела, к любви, стыду и владению собой. Именно в этих задатках коренятся силы знания, силы умения и силы души, целостное развитие которых ведет к осуществлению в растущем ребенке образа человека. Образование человека должно быть гармоничным образованием его «ума, сердца и руки». «Человек сам природосообразно развивает основы своей нравственной жизни – любовь и веру, если только он проявляет их на деле. Человек сам природосообразно развивает основы своих умственных сил, своего мышления лишь через самый акт мышления. Точно так же он природосообразно развивает внешние основы своих чувств, органы и члены, лишь практически их упражняя. И сама природа каждой из этих сил побуждает человека к их упражнению. Глаз хочет смотреть, ухо – слышать, нога – ходить и рука хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить. В любом задатке человека заложено естественное стремление выйти из состояния безжизненности и неумелости и стать развитой силой, которая в неразвитом состоянии заложена в нас лишь в виде своего зародыша, а не самой силы»[\[115\]](#). Именно поэтому «любое обучение человека есть не что иное, как искусство содействовать стремлению природы к своему собственному развитию, и это искусство в значительной мере основывается на соразмерности и гармонии впечатлений, которые должны быть восприняты ребенком с определенным уровнем развития его сил»[\[116\]](#). А «назначение искусства воспитания – оказывать помощь такому ходу природы в формировании наших способностей содействовать ему в каждом направлении, в котором природа ведет за собой искусство, сохранять согласие с природой и подчиняться ей»[\[117\]](#). Более того, «человек становится человеком только благодаря искусству [обучения], но, как далеко он заходит этот ваш наставник, которого мы

сами себе создаем, он все же во всех своих действиях должен твердо придерживаться простого хода природы»[\[118\]](#).

В 1812 г. Песталоцци попытался развести понятия «развитие», «образование» и «воспитание»: «По *развитию* своих задатков и сил человек является плодом вечных божественных законов, лежащих в нем самом. По своему *образованию* он является плодом того влияния, которое оказывают случайные обстоятельства и условия на свободу и естественность развития его сил. По своему *воспитанию* он является результатом того влияния, которое оказывают случайные обстоятельства и условия на свободу и естественность развития его сил... Образование и воспитание человека следует рассматривать как содействие внутреннему стремлению к развитию человеческих сил. Влияние образования можно привести в соответствии с вечными законами развития человеческих сил. Воспитание должно быть приведено с ними в соответствие»[\[119\]](#). И хотя в других своих произведениях он обычно рассматривает образование не как совокупность стихийных (спонтанных) влияний на человека, а как целесообразно организованный педагогический процесс, для Песталоцци высшим и конечным смыслом и образования, и воспитания, и обучения является содействие растущему человеку, помощь его естественному росту, поддержка его развитию. Природосообразные, т.е. сообразные природе человека средства образования и воспитания оживляют и совершенствуют духовную и физическую силу человека. Эти средства, воплощенные в культуре, становятся силами истинного образования, т.е. «настоящими и природосообразными средствами образования для человеческой сущности, что заложено в нашей природе»[\[120\]](#).

Образование у Песталоцци неразрывно связано с педагогическим искусством, назначение которого состоит в том, чтобы «оказывать помощь такому ходу природы в формировании наших способностей, содействовать ему в каждом новом направлении, в котором природа ведет за собой искусство»[\[121\]](#). Песталоцци противопоставлял образование жесткой формирующей традиционной педагогической практике, самым тесным образом связывая его с такими понятиями, как природа человека, культура и гуманность.

Успешность воспитания Песталоцци ставил в прямую зависимость от того, насколько хорошо наставник знает, что ребенок чувствует, к чему он способен, чего хочет. «Искусство воспитания должно во всех его частях быть поднятым до уровня науки, исходящей из глубоких знаний человеческой природы и основывающейся на них»[\[122\]](#). При этом акт воспитания для него был актом веры и любви.

Предвосхищая педагогическую идеологию педоцентризма, Песталоцци утверждал, что *воспитание должно исходить из самого ребенка*[\[123\]](#). Песталоцци стремился психологизировать обучение, сообразовав его с естественным путем развития ума ребенка, наполнить обучение нравственным содержанием и придать ему практическую направленность. По его мнению, обучение должно было решать две взаимосвязанные задачи – содержательную, обеспечивая формирование у детей понятий, и развивающую, поддерживая развитие их природных сил.

Песталоцци требовал строить взаимоотношения между учителем и ребенком на гуманной основе, суть которой, по его мнению, сводилась к признанию свободы и независимости детской личности. Образование, по Песталоцци, должно заложить в каждом человеке чувство свободы и собственного достоинства.

Ребенок, по мнению Песталоцци, должен был творить себя сам, осознавая свои способности по мере роста и развития. Образование при такой постановке вопроса неизбежно превращалось в способ достижения личной независимости. Человек должен был завоевать себе свободу и независимость в обществе через овладение профессией, добываясь при этом собственного самовыражения.

Воспитание не может быть отменой внешней принуждения в духе «Эмиля», ибо

это не дает свободы. Человек может достичь свободы, лишь посредством внутреннего усилия преодолевая принуждение, без которого воспитание невозможно.

Ставя задачу *воспитания человека к человечности*, Песталоцци исходил из того, что каждый человек обладает своей человечностью, определяемой его индивидуальным назначением и воплощающейся в его жизненном состоянии.

Песталоцци пришел к пониманию воспитания как деятельности, смысл которой заключается в стремлении помочь каждому человеку осознать свои индивидуальные особенности и «сделать себя своим собственным творением», а отнюдь в формировании растущего человека по заданному образцу. При правильном воспитании, считал Песталоцци, каждый человек сможет стать личностно независимым, деятельностно воплощая независимость в своей жизни: «Познание самого себя является... центральным пунктом, из которого должно исходить все обучение. Познание самого себя, однако, по существу своему является двойственным: 1. Это познание своей физической природы... 2. Это познание своей внутренней самостоятельности, сознание своей воли самому добиваться собственного благополучия, сознание своего долга оставаться верным собственным взглядам»[\[124\]](#).

Теория элементарного образования. Песталоцци создал *теорию элементарного (элементарного) образования*, основанную на попытке выделить основополагающие простейшие элементы, лежащие в основе содержания образования, на их базе определить его наполнение и структуру, а также способы освоения учащимися в строгом соответствии с их природой. Эти простейшие элементы должны были стать исходными пунктами первоначального обучения, основанного на ознакомлении учащихся с предметами сквозь их призму. В качестве простейшего элемента числа Песталоцци называл единицу, формы – прямую линию, слова – звук. В процессе первоначального элементарного обучения учитель должен вести ребенка от познания элементов к познанию целостного предмета. «Все наше познание, – писал он, – имеет в своей основе три элементарные силы: 1) силу произносить звуки, из чего проистекает способность к речи; 2) неопределенную, чисто чувственную силу представления, из которой возникает способность познать любые формы; 3) определенную, уже не только чувственную силу представления, из которой проистекает осознание единицы и вместе с ней способности считать и вычислять... Искусство человеческого образования должно быть связано с первыми и наиболее простыми результатами этих трех основных сил – со звуком, формой и числом»[\[125\]](#). Он утверждал, что «число, форма и слово охватывают все элементы обучения»[\[126\]](#).

Для Песталоцци элементарное образование «есть не что иное, как результат стремлений человечества оказать ходу природы в развитии и формировании наших задатков и сил содействие, какое способные оказать ему разумная любовь, развитой ум и хорошо развитые технические склонности»[\[127\]](#). Он писал: «Человеку необходимо не только знать истину, но он должен быть в состоянии делать то, что является правильным и желать этого. Этот неопровержимый принцип делит элементарное образование людей в основном на три части:

1. Элементарное интеллектуальное образование, целью которого является правильное, всестороннее и гармоническое развитие умственных задатков человека, обеспечивающее ему интеллектуальную самостоятельность, и привитие ему определенных развитых интеллектуальных навыков.

2. Физическое элементарное образование, целью которого является правильное гармоническое развитие физических задатков человека, дающее человеку спокойствие и физическую самостоятельность, и привитие ему хороших физических навыков.

3. Нравственное элементарное образование, целью которого является правильное всестороннее и гармоническое развитие нравственных задатков человека, необходимое ему для обеспечения самостоятельности нравственных суждений, и привитие ему определенных нравственных навыков»[128].

По мнению Песталоцци, «величие идеи элементарного образования состоит в гармоническом развитии всех сил, но с тем, чтобы их использование было обязательно подчинено потребностям, вытекающим из положения данного индивидуума в обществе. Элементарно развитый в физическом отношении человек должен обязательно быть воспитан в гармонии с его общественным положением – иными словами, в гармонии с самим собой»[129].

Суть образования человека, обретения им человеческого образа, состоит в постижении принципов познания и способов познавательной деятельности, позволяющих осмысливать опыт деятельности, поведения, общения. «Открытые нами исходные начала мышления захватывали ребенка аналогично тому, как любовь овладевает сердцем, – с той же полнотой и силой, – писал Песталоцци. – Элементы духовной культуры, когда они усваиваются в ясных для ребенка формах, совсем по-иному овладевают его душой, чем те методы развития познавательных способностей и образования человеческого ума, при которых результаты достигаются лишь с помощью знаний, направляемых и внушаемых извне. В первом случае у ребенка рано оживляются и приводятся в действие все его силы, во втором же внутреннее существо ребенка обречено на опустошение»[130].

Ребенку нужны знания, развивающие способность творческого мышления, помогающие ему понять действительность, жить и трудиться в ней. Суть образования Песталоцци видел в постижении ребенком принципов познания и способов познавательной деятельности, что только и могло, по его мнению, обеспечить реальное развитие творческих сил человека.

Наглядность образования. Важнейшим понятием педагогики Песталоцци было «созерцание». Коменский понимал созерцание как чувственное восприятие целого, «схватив» которое человек движется к составу целого, к понятию и слову. Руссо требовал, чтобы ребенок в процессе речевого общения с наставником давал описание созерцаемого им чувственного мира, опосредствуя восприятие умственными операциями. Для Песталоцци созерцание одновременно и непосредственное чувственное познание, и опосредствованное мышление. *Созерцание есть постижение сущности вещей, оценка общественных явлений и собственных поступков, творческое восприятие мира, сопровождаемое выработкой собственного отношения к воспринимаемым предметам, ситуаций, действий.* Являясь интуитивным способом познания, созерцание есть постижение способа своих действий, т.е. мышления. В процессе созерцания при участии мышления формируется образ чувственно воспринимаемого. Этот образ сохраняется в памяти человека при условии соединения со значением знака, обозначаемым словом. Созерцание (наглядность) является основой всякого обучения.

Песталоцци преодолел сведение созерцания к традиционно понимаемой наглядности, предполагавшей: смотри на предметы, обозначай их словом, включай в свой опыт, извлекай из них абстрактные понятия, т.е. двигайся от конкретного к абстрактному. Исходными точками созерцания в образовании он считал самые абстрактные вещи – линию, меру (единицу измерения), звук. Эти элементы представляли в качестве мерила всего познаваемого, инструментом организации познания, соотнесения всеобщего и единичного. Из индивидуального опыта, невозможно вывести то, без чего невозможен логический синтез чувственных данных, а именно – причинности, необходимости, закономерности. Поэтому Песталоцци считал, что изучению частных проявлений всеобщего следует

предпослать созерцание, т.е. активное творческое освоение идеальных объектов, исходных начал, основ познания. Наглядно-действенное и наглядно-образное мышление детей дополнялось теоретическим.

В процессе обучения учащиеся должны были не только получать знания, но осваивать способы их получения, осмысливать свои познавательные, нравственные и трудовые действия. Песталоцци боролся за то, чтобы ребенок осознавал свои знания, свои действия, свои чувства, свои поступки, чтобы он осознавал самого себя. Интерес Песталоцци считал важнейшим условием обеспечения ребенком сознательного усвоения знаний.

Природа через положение человека определяет восприятие им окружающего мира, формируя чувственные основы человеческих знаний, через его потребности она вызывает его усилия, формируя основы профессии человека, и используя обстоятельства, в которых человек находится, повышает внимание человека до осторожности и тщательности, формируя тем самым основы человеческой добродетели. Искусственными средствами, усиливающими влияние природы на развитие у людей разума, способности к труду и добродетели, являются язык, умение рисовать, умение писать, считать и измерять. Эти средства дал человечеству опыт тысячелетий. Общий источник всех указанных элементов человеческого искусства находится в основном свойстве сознания людей – в способности обобщать полученные от природы через органы чувств впечатление в некое единство – в понятие.

Созерцание предметов, затрагивая внутренние и внешние чувства ребенка, возбуждают присущее силам человеческого ума стремление к саморазвитию. Обучение, следуя естественному ходу природы, должно вести ребенка от смутных чувственных восприятий к определенным, от определенных восприятий – к ясным представлениям, от ясных представлений к четким понятиям. Обучение должно обеспечить «постепенный переход от наблюдения отдельных предметов к их наименованиям, от наименований – к уяснению свойств, т.е. способности описать их, а от нее – к уяснению разъяснить, определить эти предметы. Разумное руководство наблюдением является, очевидно, начальным пунктом, от которого исходит этот ряд средств, ведущих к четким понятиям; также очевидно, что конечная цель всякого обучения – достижение четкости каждого понятия – в значительной мере зависит от полной силы его первого ростка»[\[131\]](#). Ребенок, предоставленный самому себе, заглядывает в мир без всякого понимания и опускается от заблуждения к заблуждению, попадая в паутину изменчивых свойств предметов. Ребенок же, обучаемый правильным методом восходит от истины к истине, постигая сущность предметов.

Для Песталоцци общей целью воспитания является формирование истинной человечности. По его мнению, «подчинение средств умственного образования средствам образования нравственного – прямое последствие признания конечной цели воспитания, а она заключается в том, что человек сам поднимается до ощущения внутреннего достоинства своей природы и чистого, возвышенного, божественного существа, живущего в нем. Такое чувство не рождается от силы нашего ума и мышления, оно рождается от силы нашего сердца и любви... Элементарное образование признает необходимость подчинения умственного образования нравственному в полном его объеме»[\[132\]](#).

Чувственные основы нравственности составляют чувства любви, признательности, доверия, а также порядка, гармонии, красоты и покоя. «Чувства, благодаря которым появляются первые чувственные ростки нравственности у людей, являются основным фундаментом нашего внутреннего созерцания. Поэтому элементарное воспитание чувств любви, признательности и доверия является одновременно и элементарным воспитанием нашего внутреннего созерцания, а

элементарное воспитание внутреннего созерцания является не чем иным, как элементарным воспитанием нравственности...»[133].

Нравственное воспитание предполагает развитие у детей моральных чувств, выработку у них нравственных навыков, формирование нравственных убеждений. Развитие ума и нравственности в силу целостности природы ребенка и общности пути должны идти рука об руку. Исходным моментом формирования нравственности является чувства доверия и любви, возникающие между ребенком и его матерью. Затем расширяется круг объектов детской любви, которая постепенно распространяется на свой народ, а затем и на все человечество.

На основе любви к матери формируются нравственные привычки, а на их основе – нравственные навыки, составляющие фундамент нравственного характера, который предполагает умение ребенка владеть собой, преодолевать желания во имя достижения нравственных целей. Результатом нравственного воспитания благодаря развитию у ребенка нравственного сознания все его поведение должно быть подчиненно нравственным требованиям. В религии Песталоцци видел воплощение моральных ценностей.

Весь жизненный уклад школ должен строиться на основе любви и расположения друг к другу учителей и учеников. Нравственное воспитание требовало постоянной организации поведения, обеспечивающего выработку положительных черт характера на основе самостоятельности и активности ребенка. Необходимый разумный порядок должен базироваться на убеждении.

Посильный труд – важнейшее требование нравственного воспитания. «Упражнение в добродетели» – участие детей в полезных и добрых делах, предполагающих проявление воли и самообладания. Нравственные поступки, упражняющие нравственность детей, не должны быть искусственными, а должны происходить из обстоятельств реальной жизни детей.

Элементарное нравственное образование, по Песталоцци, покоится на трех основаниях, в соответствии с которыми необходимо: «выработать с помощью чистых чувств хорошее моральное состояние; упражнять нравственность на справедливых и добрых делах, превозмогая себя и прилагая усилия; и, наконец, сформировать нравственные воззрения через размышление и сопоставление правовых и нравственных условий, в которых ребенок находится в силу своего происхождения и окружающей его среды»[134].

Песталоцци связывал *развитие личности ребенка с формированием у него чувства собственного достоинства*, рассматривая саму возвышенную, божественную природу человека в качестве того абсолюта, на который должна ориентироваться педагогическая деятельность. Нравственное развитие детей должно опережать их интеллектуальное развитие.

Умственное и нравственное воспитание должно гармонично дополняться физическим воспитанием, которое призвано научить ребенка не конкретным умениям, а владению своим телом. В основу элементарного физического образования Песталоцци положил упражнения суставов, обеспечивающих возможность естественных движений, придания им целенаправленного характера, что способствует духовному развитию детей. Нравственная самостоятельность любви, умственная самостоятельность мышления должна дополняться физической самостоятельностью тела.

По мнению Песталоцци, «правильное физическое элементарное образование должно подготовить человека к тому, чтобы он не гнушался никакой работой, не страшился никакого напряжения сил, которые в его положении могут наилучшим образом послужить ему к приобретению физической самостоятельности. И, наоборот, правильное элементарное физическое образование должно облегчить каждому отдельному человеку приобретение как раз тех навыков, которые окажутся

для него наиболее полезными. Именно таким путем и вырабатывается сделавшая чрезвычайно привычными и легкими искусные навыки в работе, которые не только крепко привяжут гражданина к своему сословию и своей профессии, но и заставит его с любовью относиться к ним, что при прочих равных условиях всегда вернее всего обеспечит ему достижение независимого положения в обществе»[135].

Многие годы Песталоцци посвятил разработке универсального метода обучения. «Мне кажется, – писал Песталоцци, – что мой метод в основном базируется на организации последовательного ряда искусственных приемов, имеющих целью общее и гармоническое развитие природных задатков человеческого ума. Своеобразие метода заключается в сущности в том, что в процессе обучения откладывается на более поздний срок применение всех вообще искусственных приемов, которые не вытекают непосредственно из наших еще не сформировавшихся природных задатков, а соответствуют более позднему, более высокому уровню развившихся из этих задатков способностей... Метод по существу является во всех случаях не чем иным, как закреплением единства чувственного образа единичного предмета с его наименованием. Придерживаясь этого закрепления единичного в познании ребенка как в чувственном восприятии, так и в наименовании его..., метод без всяких перерывов переходит от ближайшего к ребенку предмета ко все более от него удаленным, каждый раз выискивая среди более от него удаленным, каждый раз выискивая среди более удаленных предметов только тот, который больше всего схож и всего ближе по своим признакам к предыдущему»[136]. Метод в качестве средства элементарного обучения учит только наблюдать, судить, говорить, считать и измерять, стремясь таким путем разбудить заложенные внутри человека силы, а не достигнуть внешних результатов. Посредством психологически правильного сообразного природе ребенка расположения учебного материала и тщательно выверенных способов работы с ним И.Г. Песталоцци стремился придать обучению посредством своего метода вид механизма.

Цели обучения в народной школе. Придавая огромное значение правильному методу обучения, Песталоцци писал о том, что «метод не может превратить в гениев людей, которых природа не наградила соответствующими задатками. Но метод, несомненно, делает следующее: каждого ребенка, в котором природой заложены выдающиеся силы, он точно и уверенно доведет до такого уровня, чтобы он мог сам свободно и уверенно осознать, что в нем заложено»[137]. В конце своей жизни Песталоцци пришел к выводу, что «метод воспитания и обучения в совершенстве отвечающий требованиям идеи элементарного образования, немыслим»[138].

Системообразующий принцип природосообразности образования Песталоцци органично дополнял идеей о необходимости обучения и воспитания детей сообразно социальным условиям их жизни, подчеркивая при этом, что «в природе каждого человека изначально таятся силы и средства, достаточные для того, чтобы он мог создать себе удовлетворительные условия существования»[139].

Идея элементарного образования, по словам И.Г. Песталоцци, «исходит из старания увязать для всех сословий все свои средства с семейной жизнью и тем самым привести их в соответствие с положением, обстоятельствами и условиями, присущими каждому из этих сословий. В результате такой заботливости можно обеспечить основу для покоя во всех сословиях. Благодаря такой заботливости ребенок, принадлежащий к любому сословию, научится любить то, что в его положении и условиях достойно любви. Он отлично научится думать о том, что в его положении и условиях способно возбудить его мыслительные способности. Он с колыбели научится делать, желать, надеяться, верить и стремиться к тому, что в его положении и условиях представляется ему желательным, необходимым и полезным. В таком внутреннем согласии со своим положением и своими обстоятельствами

ребенок растет и силы его созревают»[140].

По сути Песталоцци отстаивал идею сословного воспитания, проявляя особую заботу об образовании социальных низов: «Конечной целью при воспитании бедных должно быть наряду с общим воспитанием человека приспособление их к своему положению. Бедняк должен быть воспитан для бедной жизни, и в этом пробный камень учреждения для бедных. Воспитание бедных требует глубоких, точных знаний потребностей, затруднений и условий жизни бедноты; необходимо детальное знание их вероятного будущего положения, т.к. общепризнанной истинной является тот факт, что каждое сословие людей должно приучить свою молодежь к преодолению тех ограничений, препятствий и затруднений, с которыми ей предстоит встретиться в позднейшие годы. Мне кажется, что самым существенным моментом ученичества в каждой профессии являются упражнения в преодолении трудностей этой профессии, в терпении и подавлении всех желаний, которые могли бы препятствовать непрерывному выполнению будущих главных обязанностей»[141].

Народная школа должна была научить крестьянских детей продуктивно трудиться, воспитать в них трудолюбие. Возбудить в ребенке стремление к свободному и независимому существованию, по убеждению Песталоцци, можно было, лишь развивая в органическом единстве «ум, сердце и руку» человека как целостного мыслящего, чувствующего и действующего существа. В качестве важнейшего средства такого развития он называл производительный труд, открывающий простор для реализации детской активности, проявления потенций, заложенных в человеке и способствующих формированию многих необходимых личностных качеств, дающий умения и навыки для обеспечения себя в дальнейшей взрослой жизни. По мнению Песталоцци, воспитывать ребенка следовало так, чтобы его будущая профессия стала для него второй натурой. «Элементарное образование, готовящее к индустрии, – писал он, – делает всестороннее развитие человека задачей профессиональной подготовки»[142]. Поэтому «самый естественный, самый верный путь для создания воспитательных учреждений для бедных детей заключается в том, чтобы основываться на действительных способностях подрастающего поколения к производительному труду и соединить такие воспитательные учреждения с производством»[143]. Ибо «обученные таким образом люди с пустыми руками без капитала, опираясь только на свою инициативу и полученную хозяйственную подготовку, должны быть в состоянии не только заработать себе на пропитание повсюду, где бы они не обосновывались, но одновременно должны уверенно взяться за дело и ко взаимной выгоде распространить среди окружающих их менее обученных людей разнообразные промыслы, поддерживать эти промыслы во всех их частностях и способствовать их развитию согласно с имеющимися условиями»[144].

Песталоцци, по существу, является *основоположником современной педагогической науки, которая стремится поставить в центр процесса образования человека и организовать его развития не только с учетом закономерностей естественного роста ребенка и его индивидуальными особенностями, но и с учетом его социального бытия, своеобразия культурного пространства жизни человека.* Песталоцци пришел к выводу о том, что развитие в человеке чувства свободы, независимости и достоинства должно поддерживаться обеспечением возможности быть свободным в обществе через овладение профессией, которая в тоже время будет способствовать самовыражению личности. Одним из важнейших результатов воспитания должно быть самоопределение ребенка, осуществляющееся в ходе реализации предоставленных ему возможностей. Эти возможности заложены природой в нем самом и обществом – в культуре, которую дети должны осваивать в ходе своего естественного роста. Сущность развитие ребенка составляет проявление и реализация заложенных в нем

сил, происходящая в ходе естественного роста в пространстве культуры.

Согласно Песталоцци, ум, сердце и рука составляют три различных способа отношения человеческой личности к ее независимости. Ум выражает способность человека посредством размышлений, развивающих идеи, представления и понятий, преодолеть хаотичность впечатлений об окружающем мире, упорядочить их. Сердце выражает способность человека как независимой личности, переживать опыт взаимодействия с миром, в который он погружен, и приближать его к собратьям по борьбе, направленной на то, чтобы с помощью труда овладеть природой. Рука выражает способность человека самому формировать свою личность в ходе преодоления непрерывного конфликта между воздействиями существующего и предвосхищаемого грядущего. Разум обеспечивает универсальный характер природы человека; сердце воплощает в себе индивидуальность человека, связанную с его эмоциональностью; рука выражает его деятельность, в ходе которой разрешается конфликт между разумом и чувством и происходит деятельное становление независимой свободной личности.

Разработанная Песталоцци педагогика предполагала а) наблюдение за детской природой, выявление закономерностей естественного роста ребенка, выстраивание на основе их познания логики педагогического взаимодействия с ребенком; б) создание воспитывающей и обучающей среды, обеспечивающей развитие его природных сил и способностей и освоение опыта человечества, воплощенного в культуре, созданной предшествующими поколениями; в) пристальное внимание к социальному аспекту процесса педагогического взаимодействия, создание наиболее благоприятного для развития ребенка пространства социальных отношений; г) опору на естественную активность детей, развитие у них способности к эффективной деятельности; д) накопление детьми опыта жизнедеятельности, воплощающего в себе способы и результаты преодоления ими внутренних конфликтов между разумом и чувством и отражающего становления их самостоятельности и независимости; е) обеспечение самоопределения ребенка, осознание им самого себя, своей индивидуальности, своих сил и возможностей, поддержка ребенка в их реализации.

Глава 7

СИСТЕМА НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ

ИОГАННА ФРИДРИХА ГЕРБАРТА

Эпоха, жизнь, творчество. После Великой Французской революции на Западе на протяжении XIX в. интенсивно формировалось буржуазное общество. На этом фоне под влиянием педагогических идей И.Г. Песталоцци шло становление национальных школьных систем. С начала столетия все более усиливалась роль государства в развитии школьного дела, складывалась система всеобщего начального образования; в среднем образовании четко обозначились два пути: классическое образование (гуманитарное, общекультурное, историко-литературное) и реальное (практико-ориентированное, прикладное, естественнонаучное). В этот период массовая школа (как начальная, так и средняя) и связанная с ней педагогическая идеология (предполагающая ориентацию на изолированного индивида, обучаемого и воспитываемого с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и средств, нивелирующих индивидуальность, и включающая человека в безличный государственный порядок) получила повсеместное распространение.

Наиболее последовательно эту позицию выразил в начале XIX в. выдающийся представитель немецкой классической философии Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770—1831), провозгласивший необходимость подавления индивидуальности и отчуждения личности ради высших государственных целей. По его мнению, научное

образование, воздействуя на дух человека, отделяет его от природного бытия, вырывает из несвободной сферы чувств и влечений и заставляет мыслить; начиная осознавать свои поступки, индивид освобождается и благодаря этому достигает власти над непосредственными представлениями и ощущениями. Эта свобода, по Гегелю, и есть формальная основа нравственного поведения.

Не только формальная школьная наука, отчуждающая личность от самой себя, но и военная муштра, согласно Г. Гегелю, способствует развитию духа, так как противостоит природной лени и рассеянности и вынуждает точно выполнять чужие распоряжения. Отчужденный с помощью формальной выучки от самого себя человек приобретает способность изучать любую чуждую ему науку, любой незнакомый навык. Через отчуждение личность отрывается от конкретного, освобождается от его власти и получает способность воспринимать общее, жить интересами государства и общества. Нельзя не заметить, что Гегель абсолютизирует "общее" и идеализирует отчуждающее воздействие организованного по безличным рационалистическим законам школьного порядка.

В гегелевской интерпретации образования исключительно наглядно проявилась типичная для западной культуры ориентация на всеобщее разумное начало в человеке. Согласно Гегелю, "человек— свободное существо", и именно это положение выражает основное определение его природы. Долг человека, обладающего как единичностью, так и всеобщей сущностью, заключается не только в физическом сохранении себя, но и в том, чтобы поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы— образовать себя. Как природное существо он не отличает существенное от несущественного; как существо разумное и духовное человек "не бывает от природы тем, чем он должен быть", поэтому в отличие от животного он нуждается в образовании. *Образование позволяет человеку согласовать две свои стороны, привести свою единичность в соответствие со своей разумной стороной, сделать ее господствующей и таким образом стать свободным.* Только получив образование, человек имеет возможность действовать.

Теоретическое образование, по мнению Гегеля, позволяет человеку выйти за пределы непосредственного созерцания, формирует способность воспринимать объекты в их свободной самостоятельности, без субъективного интереса, познать "границы своей способности суждения". Осуществляясь в процессе усвоения субъектом объективного мира, оно позволяет ему преодолеть односторонность собственного существования, т.е. преодолеть односторонность субъекта. Практическое образование обеспечивает человеку возможность удовлетворять свои естественные потребности и влечения, соблюдая ту меру, которая лежит в границах их необходимости, т.е. необходимости самосохранения. Оно способствует выходу человека из естественного состояния, освобождению от него и в то же время углублению "в свое призвание", с которого нужно снять форму внешней необходимости и выбрать свою судьбу свободно. Практическое образование, позволяя субъекту реализовать свои интересы, потребности и ориентации, снимает односторонность объекта.

Таким образом, для Гегеля образование— это способ осуществления человеком себя как духовного, разумного, свободного существа посредством подъема ко всеобщему, восхождения к культуре, выхода за пределы ограниченности собственной природной данности. Подчеркивая в "Феноменологии духа", что образованность есть действительность человека, он утверждал, что самосознание, будучи уверенным, что этот мир есть его субстанция, старается овладеть им. И оно достигает этой власти над миром именно благодаря образованности.

В русле идей немецкой классической философии, психологии ассоцианизма и педагогики рационализма в начале XIX в. создал свою концепцию научной педагогики немецкий педагог, философ и психолог Иоганна Фридриха Гербарта,

идеи которого вплоть до настоящего времени определяют многие черты массовой средней школы.

Герbart родился в 1776 г. в г. Ольденбурге на севере Германии в семье чиновника. В 1794 г. он блестяще окончил гимназию и в 1794 – 1797 гг. учился в Йенском университете, слушал лекции И. Фихте, увлекался философией, математикой, эстетикой. В 1797 г. Герbart поступил на место домашнего учителя в дом богатого швейцарского аристократа в Берне и в течение трех лет занимался обучением и воспитанием троих детей, проявив себя талантливым педагогом. Он увлекся идеями И.Г. Песталоцци и в 1799 г. познакомился с великим педагогом. В 1800–1802 гг. Герbart в Бремене готовился к академической профессорской деятельности, уделяя большое внимание проблемам педагогики. Осенью 1802 г. он получил степень доктора философии и в 1802 – 1809 гг. преподавал философию и педагогику в Гёттингемском университете. В 1806 г. Герbart опубликовал свой главный педагогический труд «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания». В 1809 г. Герbart по рекомендации А. Гумбольдта занял кафедру педагогики и философии в Кенигсберском университете, сменив в этой должности первого преемника И. Канта, и возглавлял ее до 1833 г. При Кенигсберском университете он создал экспериментальный педагогический институт и руководил им, готовя кадры учителей. В 1833 – 1841 гг. Герbart вновь преподавал в Гёттингеме. В 1835 г. он написал свое второе важнейшее педагогическое произведение «Очерки лекций по педагогике». Умер Герbart в 1841 г. будучи признанным авторитетом в области философии, психологии и педагогики.

Герbart впервые в полном объеме в явном виде поставил вопрос о самостоятельности педагогики как науки. *Стремясь дать науке педагогике целостное педагогическое обоснование, он предложил положить в ее основание философию (этику), позволяющую определить цели воспитания, и психологию, указывающую пути и средства их реализации в контексте функционирования и развития человеческой психики.* По мнению Гербарта, педагогика – наука философская, т.к. она разрабатывает проблемы воспитания и обучения человека, исходя из тех основ, на которые указывает философия. Он высказывал убеждение, педагогика как законченная наука может быть воздвигнута только на завершеном здании всех основных наук.

Герbart различал *педагогика как науку и педагогика как искусство* воспитания и обучения. «Что служит содержанием науки? – писал он. – Стройный порядок теорем, составляющих одно мыслимое целое и, по возможности, выводимых как следствие из основных положений и основные положения из принципов. Что такое искусство? Сумма навыков, которым необходимо объединиться для достижения определенной цели. Итак, наука требует вывода теорем из своих основ, – философского мышления. Искусство требует постоянного действия, но только соответствующего этим теоремам» [145]. Значение педагогической науки для учителей Герbart видел прежде всего в том, что ее знание будет способствовать выработке ими определенной профессионально-личностной позиции, позволяющей адекватно улавливать, ставить и решать проблемы воспитания и обучения. «Путем размышления, обдумывания, изысканий и науки, – подчеркивал он, – воспитатель должен подготовить не столько свои будущие действия по различному поводу, сколько себя самого, свою душу, голову и сердце к правильному восприятию его, и положения, в которые он будет поставлен» [146].

Управление и нравственное воспитание. Педагогика, по Герbartу, имеет две группы целей – возможные цели, зависящие от свободного выбора выросшего человека, осуществляющиеся через развитие многостороннего интереса посредством обучения, и необходимые цели, зависящие от развития нравственной воли, осуществляющиеся через воспитание нравственного характера. Обучение и

нравственное воспитание имеют в виду будущее ученика, предпосылкой же создания этого будущего в настоящем является управление, укрощающее дикость ребенка и поддерживающее порядок. Формирование воли ребенка, с помощью которой он сможет самостоятельно управлять своим поведением, есть задача и дело нравственного воспитания.

Герbart был противником руссоистской трактовки идеи природосообразного образования: «Предоставлять человека природе, а тем более стремиться вырастить его и воспитать согласно природе – является нелепостью... От природы человек приходит к познанию путем опыта и к эмоциональному интересу путем общения с людьми... Настоящее ядро нашего духовного бытия не может быть с уверенностью выработано ни опытом, ни общением с людьми. Конечно, преподавание глубже проникает в мастерскую убеждений... Одно только преподавание может иметь притязание на то, чтоб воспитать (выработать) равномерно распределенную широкую многосторонность»[\[147\]](#).

Обосновывая необходимость педагогической деятельности по отношению к детям с самого раннего возраста, Герbart вслед за Кантом и Песталоцци подчеркивал, что ребенок появляется на свет безвольным существом, со временем у него вырабатывается воля, которой воспитатели должны овладеть, чтобы избежать недопустимой борьбы. Но сначала в ребенке развивается дикая необузданность, которую необходимо подчинить. Это подчинение достигается властью. Семена дикой необузданности умножаются и крепнут с годами. «Чтобы они не могли придать противообщественного направления воле, вырастающей среди них, необходимо держать их под постоянно ощутимым гнетом»,[\[148\]](#) – писал Герbart, будучи уверенным, что воспитанный человек со временем сам начинает управлять собой.

Последовательно различая управление и воспитание. Герbart утверждал, что «цель управления детьми является многообразной, отчасти она направлена на то, чтобы избежать вреда как для других, так и для самого ребенка, отчасти на то, чтобы избежать спора, как отрицательного в себе момента, отчасти, наконец, на то, чтобы избежать коллизии, вследствие которой общество будет вынуждено к борьбе, не имея полного к тому оправдания. Но все это сходится в том, что это управление направлено не на достижение каких-либо целей в душе ребенка, а только на установление порядка»[\[149\]](#). *К средствам управления он относил угрозу, принуждение, надзор, авторитет, любовь.* Герbart указывал, что «авторитет приобретается исключительно духовным превосходством; а известно, что таковое не может быть почерпнуто из книг, а должно быть установлено само по себе, без всякого отношения к воспитанию», а «любовь основана на созвучии чувств и на привычке»[\[150\]](#).

Воспитание, по мнению Гербарта, требует определенной зрелости ребенка, возможности осознанного принятия им требований взрослого, способности к самостоятельному волевому усилию, без которого часто невозможно им следовать. «Убеждение в необходимости подчинения связано с согласием на то, что не будут самовольно выходить из него. Так должно быть и при воспитании»[\[151\]](#), – писал Герbart, и продолжал: «Подлинное воспитание должно научить питомца хотеть и действовать... Воспитатель должен не давать покоя мальчику, разбираясь в нем; он должен отражать его образ, одаренный той расширяющей и задерживающей силой, которая влечет и принуждает человека, увлеченного процессом собственного образования»[\[152\]](#). Искусство воспитания, утверждал он, есть искусство нарушать спокойствие детской души, привязывать ее силами доверия и любви.

Раскрывая логику педагогического взаимодействия с детьми, Герbart писал: «Воспитание должно иметь дело с длительной серьезной, глубокой запечатлевающейся системой занятий, устанавливающей в центре сознания

связную (хотя и расчлененную) массу познаний, соображений и настроений в таком виде и с такими точками соприкосновения со всем, что нового может быть принесено потоком времени, чтобы ничто не могло пройти мимо этой массы оставленным без внимания, чтоб никакого нового склада мыслей не могло установиться пока не выравняются различия с более ранним... Основанием к различению между преподаванием и настоящим воспитанием послужило то, что ближайшим образом явилось объектом трудов воспитателя, в одном случае преподаваемая наука, в другом – беспокойный мальчик. При этом управление должно было незаметно скрываться в настоящем воспитании, т.к. к преподаванию отнести его невозможно... Поддерживать спокойствие и порядок во время уроков, удалять всякие признаки неуважения к учителю, – дело управления. Но внимание, живая восприимчивость, это нечто другое, чем спокойствие и порядок. Дети могут быть вышколены так, что будут сидеть совсем смирно, не воспринимая ни одного слова. Для внимания требуется наличие многих условий. Преподавание должно быть понятным, однако же скорее трудным, чем легким, иначе оно вызовет скуку. Оно должно постоянно питать определенные интересы»[153].

По мере взросления ребенок способен все более и более позитивно относиться к воспитанию, постепенно переходя к самовоспитанию. «Ребенок младшего возраста, – писал Гербарт, – еще не способен оценить благодетельного действия воспитания. Двенадцатилетний мальчик, при правильном руководстве с самого начала, ценит его превыше всего из-за внутреннего чувства потребности в руководстве. Шестнадцатилетний юноша уже начинает брать на себя дело воспитателя, он отчасти уже усвоил воззрения последнего, вникает в них, намечает свои пути в согласии с ними, вырабатывает определенное отношение к самому себе и сравнивает это отношение со встречаемым им постоянно со стороны воспитателя»[154].

Важнейшую педагогическую задачу Гербарт усматривал в организации нравственного развития детей, требующего воспитания у них нравственной воли и их нравственного просвещения: «Так как нравственность связана единственно и исключительно с собственной волей, определенной правильным пониманием, то прежде всего само собой понятно, что нравственное воспитание не направлено на известное внешнее поведение, а должно выработать в душе питомца понимание с присущей ему волей... Позаботиться о том, чтобы идеи справедливости и добра во всей своей определенности и чистоте являлись действительным предметом воли, чтобы в зависимости от них определялось внутреннее, реальное содержание характера, внутреннее ядро личности с отстранением всякого произвола, вот это, а не что-либо меньшее является истинной целью нравственного просвещения»[155].

Гербарт вслед за Шефтсбери утверждал, что *нравственные идеи должны одобряться эстетическим чувством, должны быть нравственно-прекрасными*. Он писал: «Воспитатель должен смело предположить, что он, если только правильно примется за дело, может, пользуясь эстетическим представлением о мире, определить это понимание достаточно рано и сильно, для того чтобы свободная твердость духа получала закон не от светской мудрости, а от чистого практического размышления. Чтобы подобное представление о мире, обо всем известном мире всех известных времен, могло в случае необходимости заглушить дурные впечатления неблагоприятного окружения, оно с полным правом должно считаться главным делом воспитания, для которого предварительная нравственная дисциплина пробуждающая и укрощающая желания, служит только необходимой подготовкой»[156].

Гербарт исходил из того, что в душе человека нет ничего кроме представлений, которые при определенных сочетаниях составляют волю (порождаемое возобладавшей группой представлений желание, сопровождаемое представлением

о его достижении) и чувства (состояния гармонии или дисгармонии от сочетаний различных представлений), не говоря уже о понимании как результате вызываемыми внешними явлениями уже известных представлений. Отсюда следует, что работа над представлениями формирует ум, воспитывает волю, развивает чувства.

Нравственная красота человека есть следствие сообразности его действий пяти нравственным идеям: внутренней свободы (отсутствие борьбы между рассудком и волей и удовлетворенность собственным поступками), совершенства (максимальная полнота жизни); благорасположения (стремление доставить благо другим людям), права (регулирование конфликтов между людьми посредством договора), справедливости (нанесение ущерба или оказание услуги должно вызвать ответное действие).

Задача воспитания – сформировать у ребенка способность самостоятельно и ответственно делать выбор: «Свобода выбора... и есть именно то, что обосновать и укрепить стремится воспитатель... Сделать так, чтоб питомец сознавал себя выбирающим добро и отвергающим зло, именно это и ничто иное является воспитанием характера! Этот подъем до сознающей себя личности должен несомненно происходить в душе самого питомца и совершаться путем его собственной деятельности; было бы нелепостью, если бы воспитатель должен был создать самую сущность энергии к тому и влить ее в чужую душу. Но поставить уже имеющуюся налицо и с необходимостью вернуть своей природе силу в такое положение, чтобы подъем ее неминуемо совершился, – вот что должен считать возможным воспитатель»[\[157\]](#).

При этом Гербарт требовал особое внимание уделять *индивидуальности ребенка*, заботится о ее сохранении и развитии: «Стремления воспитателя носят общий характер; питомец же является особым человеком... Индивидуальность необходимо, по возможности, сохранять нетронутой. Для этого, главным образом, требуется, чтобы воспитатель сам бы хорошо различал, что в нем самом является случайным, и точно отмечал бы те случаи, в которых он желает одного, а питомец действует по другому, причем ни на той, ни на другой стороне нет существенных преимуществ. При этом собственное желание всегда должно уступить, надо даже по возможности подавить выражение такового... Хотение и решение происходит в сознании. Индивидуальность же не осознается... Характер в своем отношении к индивидуальности почти неизбежно проявляется в борьбе, потому что он прост и устойчив, а из глубины ее вытекают все новые причуды и вожеления... Индивидуальность и индивидуальный горизонт, определенный обстоятельствами, впервые создают сосредоточенность и таким образом определяют, если не центры, то исходные точки прогрессирующего образования... Преподавание лучше начинать с наиболее близкого, но не надо пугаться, если к этому присоединяется и то, что отделено от нас далекими пространствами и временами»[\[158\]](#).

Опираясь на восходящую к Аристотелю и возрожденную Локком установку, Гербарт в духе психологии ассоцианизма утверждал, что душа человека, первоначально не имеет ни представлений, ни чувств, ни желаний, и является *tabula rasa*. Через тело она начинает получать впечатления и становится индивидуальной душой, обретая представления, чувства и желания. Душа сопротивляется впечатлениям, и эти сопротивления души являются состояниями сознания. Восприятия сохраняются в сознании в виде представлений, которые борются с другими представлениями за преобладание, то, чтобы попасть в поле сознания. Акт ассимиляции вновь поступающих в поле сознания представлений, посредством воздействия на них со стороны сложных комплексов, возникших в прошлом психическом опыте, Гербарт назвал апперцепцией. Механизмы сознания обуславливают возможность апперцепции. Исчезающие из сознания представления,

подвергшись торможению, продолжают существовать в качестве «стремлений к представлениям». Посредством ассоциации они могут возвратиться в сознание. Таким образом, Герbart механистически сводил всю психическую жизнь человека к механическому движению и взаимодействию одних лишь представлений. Чувство, по Герbartу, оказывается результатом гармонии и дисгармонии представлений, угнетение которых вызывает неудовлетворение, а устранение причин угнетения – удовлетворение. Наличный круг представлений человека определяет его волевые действия, порождаемые желанием как результата борьбы представлений, находящихся в сознании и вызванных из области ниже порога сознания. Круг представлений должен быть оплодотворен интересом, являющимся источником хотения и обуславливающим воздействием представлений на волю, которая есть желание, связанное с представлением достижения желаемого. Отсюда Герbart закономерно сводил воспитание чувств и воли к воздействию на механизм представлений. Обучение, обеспечивающее выработку правильных представлений, уже оказывалось надлежащим воспитанием. Эта идея легла в основу герbartовского принципа «воспитывающего обучения».

Концепция воспитывающего обучения. Разрабатывая центральную для своей педагогической системы идею воспитывающего обучения, Герbart последовательно различал воспитание (латинского: *educatio*), формирующее характер с целью усовершенствования личности и обучение (латинское: *instructio*), развивающее способности, сообщающее знание, прививающее полезные навыки. Но в отличие от своих предшественников, предлагающих решать проблемы воспитания и обучения по отдельности, и в лучшем случае пытающихся определить каким образом воспитание и обучение могут способствовать друг другу, он подчинил обучение воспитанию, усматривая в нем единственное надежное средство последнего. «Я, – писал Герbart, – теперь же признаю, что не представляю себе воспитания без преподавания, и обратно, ... не признаю такого преподавания, которое бы не было воспитывающим. Те искусства и навыки, которые молодой человек заимствует у учителя, только ради их практической пользы, для воспитателя является... безразличным. Но то, каким образом определяется круг его мыслей, всецело должно занимать воспитателя, потому что из мыслей вытекают чувствования, а из них принципы и поступки» [159].

Как же понимал воспитание посредством преподавания Герbart? «Воспитание путем преподавания, – писал он, – рассматривает как преподавание все то, что дается питомцу в качестве предмета для рассмотрения. Сюда относится и самая дисциплина *Zucht* (нравственная культура), которой его подчиняют. Дисциплина, нравственная культура, строгость действует гораздо сильнее, когда является в виде образца энергии, поддерживающей порядок, чем когда выражается в непосредственной задержке отдельных шалостей, обычно называется высоким именем исправления недостатков. Простая задержка может оставить склонность в полной неприкосновенности... Но, если питомец читает в душе наказующего воспитателя нравственное отвращение, осуждение и возмущение против всяких безобразий, то он сам сообразуется с воззрениями последнего, он не может не смотреть совершенно также; эта мысль становится внутренней силой, противодействующей склонности, и остается только достаточно усилить ее, для того чтобы она победила» [160].

Высшей целью нравственного воспитания является добродетель («сила нравственного характера»), эта цель корректируется на основе этики. Задачей воспитания является вызвать у ребенка независимое действие посредством внешнего вмешательства. Психология помогает найти ее решение через воспитание ума, который воспитаем по своей природе через соответствующее обучение. *Обучение не просто обеспечивает передачу знаний, формирование навыков и*

наклонностей, оно ведет к правильному восприятию мира и людей, которое должно развивать нравственную интуицию и укреплять характер. Характер для Гербарта – есть внутренняя твердость человека. Он выделил четыре стадии нравственного воспитания: «этическое суждение», «этическая готовность», «этическое решение», «этическая самодисциплина».

Для Гербарта чувства и воля человека коренятся в его разуме, а не являются отдельными силами. Добродетель должна рождаться из полезных знаний, способностей, навыков, даваемых ребенку методически правильно в процессе обучения. Воспитание без обучения не может быть успешным. Обучение лишь дополняет уже имеющиеся знания, анализирует их, конструирует на их основе новые формы мысли. «Для воспитания путем преподавания, – писал Гербарт, – я требую знания и силы мысли, такого знания такой силы мысли, которые умели бы видеть в ближайшей действительности отрывок великого целого и умели бы представить его таковым... Целое не имеет ни значения, ни действия, если остается одиноким; оно должно стоять в середине или в конце длинного ряда других образовательных средств, так все соединение воспринималось бы и сохраняло выигрыш отдельного элемента... Разнообразие материала вызовет разнообразие суждений,... прелесть чередования приведет к предпочтению наиболее хорошего... Только наиболее сильное и многократно закрепленное часто и свободно встает в душе, и только в высшей степени выдающееся побуждает к действию»[\[161\]](#).

Раскрывая смысл и пути преподавания, Гербарт писал: «Преподавание вообще должно: *показывать, связывать, поучать, философски обосновывать*. В вопросах эмоционального отношения оно должно быть: *наглядным, связным, возвышающим, захватывающим действительность* ... Материал преподавания заключен в науках... Преподавание касается: *вещей, форм и обозначений* (знаков)... Искусство передачи знания обозначений то же самое, что и преподавание в сфере вещей. Обозначения прежде всего являются вещами, они воспринимаются, созерцаются, воспроизводятся так же, как и вещи. Чем сильнее и разнообразнее запечатлеваются они в наших чувствах, тем лучше. Ясность, ассоциация, приведение в порядок и систематический обзор должны строго следовать друг за другом... Связное изложение должно постоянно расшевеливать ум посредством напряженного ожидания... Те приемы окажутся наилучшими, которые допускают наибольшую свободу внутри круга, сохраняемого для предстоящей работы»[\[162\]](#).

В воспитывающем обучении внимание сосредотачивается не на приобщении ко все большему объему полезных знаний и навыков, а на мотивации обучения, на интересе. *Обучение должно служить цели развития интереса, ибо интерес сохраняется всю жизнь и служит укреплению нравственного характера, т.е. главной цели воспитания.*

Понимая интерес как форму умственной деятельности, Гербарт рассматривал его как фактор, порождающий соединительные звенья между субъектом и объектом и определяющий точку зрения человека на постигаемый мир. «Интерес, – писал он, – вытекает из интересных предметов и занятий. Из богатства таковых возникает многосторонний интерес. Привлечь его и преподнести надлежащим образом является делом преподавания, которое продолжает и дополняет ту предварительную работу, которая исходит от опыта и общения с людьми... Интерес, который вместе с желанием, волей и эстетическим суждением противостоит равнодушию, отличается от первых трех тем, что он не распоряжается своим предметом, а привязан к нему. Правда, поскольку мы интересуемся, мы являемся внутренне активными, но наружно мы остаемся праздными до тех пор, пока интерес не перейдет в настойчивое желание, или волю. Он стоит посередине между простым созерцанием и схватыванием (присвоением)»[\[163\]](#).

Воспитание гуманизма осуществляется через обучение многостороннему

интересу. «Многосторонность не знает ни рода, ни положения, ни эпохи. С устойчивыми мнениями, с отзывающейся на все впечатлениями она одинаково идет [всем и везде – Г. К.]... Единственным преступлением для нее является нетерпимость. Она отмечает пестрое, мыслит возвышенное, любит прекрасное, осмеивает жеманное и упражняется во всем. Ничто для нее не ново, и все остается свежим. Привычка, предубеждение, отвращение и вялость никогда ее не затрагивают... Основное содержание интереса, равномерно расширенного во все стороны, – подчеркивал Герbart, – определяет запас непосредственной духовной жизни, который вследствие того что держится не на одной только нити, не может быть сокрушен судьбой, а только может быть обращен в другую сторону в зависимости от обстоятельств. А так как нравственный жизненный план сам соображается с обстоятельствами, то многостороннее образование дает необыкновенную легкость и охоту переходить к новым видам занятий и новому образу жизни, который каждый раз могут оказаться и наилучшими» [164].

Интерес единственная побудительная сила воспитывающего обучения: «Учитель никогда не должен вызывать скуки в питомце. Быть скучным является наиболее тяжелым грехом для преподавания» [165]. Естественная живость ребенка, его интерес к миру, к другим людям есть основа воспитывающего обучения. Для Герbartа интерес есть прежде всего цель обучения, ибо преподавание должно пробуждать интерес к дальнейшему, увлекая учащихся не готовым знанием, а возможностью узнавать все больше и больше посредством самостоятельного поиска знаний, пробуждая жажду к этому поиску. Интерес таким образом превращается в цель обучение, т.к. его пробуждение становится формированием внутреннего стимула, обеспечивающего постоянное самостоятельное стремление учащегося к приобретению все новых и новых знаний, а следовательно и обогащения своих представлений.

Многосторонний интерес должен обеспечить культивирование в школе все присущие человеку интересы для того, что бы став взрослым, он смог выбрать то, что соответствует его склонностям и способностям. У человека существует интерес к объекту, заключающийся в стремлении получить знания о нем и осмыслить их, таким образом возникают (1) эмпирический и (2) спекулятивный интересы объективного характера. Субъективный интерес преломляется в (3) эстетическом интересе (практические оценки с точки зрения прекрасного), (4) симпатическом интересе (практические оценки с точки зрения сочувствия человечеству и отдельным лицам), (5) социальный интерес (практические оценки с точки зрения сочувствия обществу и истории), (6) религиозный интерес (выяснение своего отношения к абсолютному, сверхчувственному).

Герbart определил *четыре ступени интереса*: сосредоточенное внимание (представление, вызвавшее интерес, подавляет все другие, предстает все более яснее и подробнее); ожидание (затруднение, требующее определить, с какими из прежних представлений следует связать новое представление), настойчивое искание (стремление ученика получить искомый результат), действие (получение требуемого ответа при наличии всех необходимых условий).

Интерес есть умственная самодеятельность, которая состоит в том, что представления, имеющиеся в душе ребенка, поднимаются навстречу впечатлениям, получаемым им в ходе обучения. Происходит ассоциация этих представлений и впечатлений, позволяющая охотно, быстро, легко и прочно усваивать новые представления. Только обучение, основанное на непосредственном многостороннем интересе, возникающем из самого предмета, а не из побочных мотивов (например, стремлении получить награду, избежать наказания) служит целям нравственного воспитания.

Герbart выделил *четыре формальные ступени всякого обучения*: ясность

(сосредоточение в состоянии покоя, направленное на выделение нового представления и его углубленное рассмотрение); ассоциация (сосредоточение в состоянии движения, направленное на переход от одного представления к другому уже знакомому); система (осознание в состоянии покоя, дающее каждому новому ясному представлению место в ряду других в рамках наличного запаса знаний); метод (осознание в состоянии движения, применяющее приведенное в систему и усвоенное знание к новым явлениям и вопросам). Ясность требует наглядности, демонстрации предметов, объяснений и живого рассказа учителя, ассоциация – беседы, систематизация – предполагает обобщающее изложение педагога, методическая ступень предполагает решения задач и выполнения самостоятельных заданий под руководством учителя.

Воспитывающее обучение включает в себя «поэзию и математику». Обучение литературе должно стимулировать интерес детей к чувствам других людей, приобщать к межличностным отношениям. Обучение литературе, искусству и истории необходимо для развития эстетического восприятия мира. Обучение математике формирует предрасположенность к теоретическому освоению мира, тренирует умственную концентрацию, необходимую для нравственного поведения, требующего внимания к чувствам других людей.

Герbart писал: «Корни всякого знания находятся в древних языках, так же, как и первые мощные проявления всевозможных чувств. Только путем непосредственного созерцания древних можно укрепить свои чувства, воспитать свой вкус, научиться мере и пределу всех вещей, охранить себя от односторонности, пошлости и крайностей нового времени. Тот, кто при помощи древних не вдумывался глубоко в старину и не почувствовал ее, почти неизбежно будет не в состоянии разбираться среди всевозможных представлений современного мира, никогда не будет в состоянии правильно судить о силах человека и о пределах этих сил... Древняя литература так богата развивающим материалом для каждого возраста, для каждой ступени юношеского образования, что легко можно использовать его, применять к наиболее различным дарованиям и темпераментам... Начинать следовало бы чтением Одиссеи Гомера с восьми- девятилетними мальчиками. Невозможно коротко изложить здесь, до какой степени этот автор и именно это его произведение пригодны для чтения в раннем возрасте и притом с какой полнотой они дают все необходимые основы для развития духа... Подобно тому, как разнообразные занятия, обнимаемые древней литературой, составляют единое целое, центром которого является интерес к человеку, так и естественные науки должны быть объединены в одно целое, требующее энциклопедической полноты, чтобы обосновать интерес к природе, в тесной связи с которым стоит далее интерес к математике»[\[166\]](#).

Идеал образованного человека для Гербарта – это идеал человека самостоятельно мыслящего, развитого всесторонне, получившего широкое образование, которое позволяет ему реализовывать себя в самых различных сферах деятельности. «Образованный человек, – писал он, – беспрестанно работает над зданием собственных мыслей, но образование, полученное в юности, должно дать ему возможность работать всесторонне»[\[167\]](#).

В отечественной литературе последних десятилетий традиционно утверждается, что педагогика Гербарта является системой, в которой учитель предстает в качестве субъекта, а ученик – объекта воспитания и обучения, где тщательно разработана система средств управления ребенком (угроза, надзор, приказание, запрещение, наказание), где в основе наказания лежит не физическая боль, а страх перед ней (устрашение), где урок жестко регламентирован и особое значение придается воспитывающему обучению, где путь к формированию личности ребенка лежит через развитие его интеллекта, а в обучении господствуют вербальные методы. В то

же время при оценке педагогической системы немецкого мыслителя следует учитывать его стремление в полной мере учесть особенности становящегося человека, обратиться к его внутреннему миру, опереться на многосторонний интерес ребенка.

Глава 8

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ЖИЗНИ ГЕРБЕРТА СПЕНСЕРА

В XIX столетии на фоне бурного развития науки и техники, беспрецедентного до толе развития промышленного производства, политических изменений, трансформации социальной структуры общества, как никогда ранее остро встал вопрос о необходимости введения такого типа образования, которое бы ориентировалось не столько на классические образцы, сколько учитывало современные достижения и потребности общества. Как никто другой идеалы реального и утилитарного образования отстаивал Г. Спенсер.

Великий английский ученый-эволюционист, один из основоположников позитивизма Герберт Спенсер (1820–1903) был «властителем дум» многих поколений философов и естествоиспытателей, социологов и политологов, психологов и педагогов. В Англии Спенсер находился в эпицентре бурного развития буржуазных отношений, стремительного прогресса науки и техники, обострения социально-экономических противоречий, роста классовых антагонизмов, становления личных свобод, кризиса традиционной системы образования. Встав на многотрудный путь ученого, он попытался осмыслить разворачивающиеся вокруг него противоречивые процессы, выработать упорядоченную систему взглядов, которая смогла бы помочь человечеству разобраться в происходящих катаклизмах и указать путь к процветанию и богатству, свободу и счастью.

Спенсер родился в протестантской семье потомственного учителя, пронизанной духом нонконформизма. С детства отец приучил его изучать явления и факты посредством личных наблюдений, искать причинно-следственные связи между явлениями. Спенсер с трудом учился в школе, плохо воспринимал схоластическую организацию учебного процесса и не проявлял никакого интереса к изучению древних языков, составлявших стержень содержания классического образования. По настоянию отца он попробовал заняться педагогической деятельностью, однако так и не смог принять школьную рутину и несколько лет проработал инженером на железной дороге, параллельно занимаясь научными исследованиями, изобретательской деятельностью и журналистикой.

В 1853 г. Спенсер получил наследство и, став свободным от необходимости зарабатывать деньги, главным делом своей жизни сделал научные и философские исследования. На его мировоззрение огромное влияние оказали эмпиризм Ф. Бэкона, рационализм Р. Декарта, сенсуализм Д. Локка, психология ассоцианизма Д. Гартли, Д. Пристли и И. Гербарта, утилитаризм И. Бентама, теория трудовой стоимости А. Смита и Д. Рикардо, социальный реформизм Р. Оуэна, позитивизм О. Конта, концепция развития видов Ж. Ламарка и эволюционное учение Ч. Дарвина. Его педагогическим кумирами были Ж.-Ж. Руссо и особенно И.Г. Песталоцци.

Научное и философское наследие английского ученого-энциклопедиста поражает глубиной, оригинальностью и разносторонностью. В 1857–1874 гг. Спенсер опубликовал три тома «Опыта научных, политических и философских». В 1862–1896 гг. увидел свет его главный труд – грандиозная десяти томная «Система аналитической философии», в которую в качестве составных частей вошли фундаментальные «Основные начала», «Основания биологии», «Основания психологии» и «Основания этики».

В 1861 г. Спенсер издал книгу «Воспитание умственное, нравственное и

физическое»[168], в которой собрал опубликованные ранее в журналах статьи, посвященные педагогическим проблемам.

Философские и научные взгляды Спенсера определили его подходы к постановке и решению вопросов образования. Для Спенсера весь мир, природа, общество и каждый человек являются собой органическую эволюционирующую целостность. Развитие идет от простого состояния ко все более сложному, индивидуализированному. Каждый новый шаг эволюции ведет к усложнению системы, элементы которой, дифференцируясь и объединяясь с другими, образуют все более тонкое приспособление людей к их естественной и культурной среде. Отдельный человек сталкивается с задачей приспособления к «среде обитания» в целях достижения счастья. Приспособление человека осуществляется за счет его индивидуального психического и физического развития: укрепления здоровья, усвоения знаний, формирования привычек, развития способностей и т.п. Решение этих задач не возможно без образования.

Говоря о необходимости «развить всего человека», Спенсер провозглашает необходимость образования, «которое скорее всего способствует достижения им полной жизни». Он стремится поставить педагогику на прочный фундамент человекознания. Будучи психологом-ассоцианистом, Спенсер вслед за Гербертом требует формировать у ребенка правильные цепи ассоциаций, обеспечивающие овладение знаниями и гарантирующими должное поведение. Отказывая ребенку в изначальном нравственном совершенстве, он в отличие от Руссо не идеализирует детскую природу и не видит в воспитании в отличие от Локка всемогущий фактор развития и исправления формирующейся личности. В то же время Спенсер признает, что от того, каким будет человек в детстве, каким будут условия его жизни, характер общения и оказываемые на него влияния, зависит, каким человек станет в зрелые годы.

Спенсер – последовательный и непримиримый критик классического образования, которое, его мнению, лишено реального жизненного содержания, и схоластического книжного обучения, сообщающего школьникам готовые истины и требующего их механического заучивания. Образование, по его убеждению, должно приносить практическую пользу, обеспечивать развитие индивидуальности каждого человека.

Понимая, что жизнь человека коротка и время, отведенное на приобретение знаний, ограничено, Спенсер пытается установить критерии ценности знания. Он предлагает классифицировать виды деятельности людей, определяющие в своей совокупности круг человеческой жизни, по степени убывания их значимости:

деятельность, прямо направленная к самосохранению;

деятельность, доставляющая все необходимое в жизни и косвенным образом направленная на личное самосохранение;

деятельность, имеющая целью воспитание и обучение потомства;

деятельность, направленная к поддержанию надлежащих социальных и политических отношений;

деятельность, наполняющая жизненный досуг и направленная на удовлетворение вкусов и чувств.

Идеальное образование, по мнению Спенсера, должно готовить человека ко всем пяти выделенным им видов деятельности. Отступая от идеала, следует хотя бы сохранять определенную пропорциональность между степенями подготовки к каждому из этих видов.

Для обеспечения личного самосохранения Спенсер предлагает изучать анатомию и физиологию. Для добывания средств к жизни следует овладеть чтением, письмом и счетом, а также освоить те предметы, которые способствуют осуществлению производственной и торговой деятельности (логика, арифметика, геометрия, механика, физика, химия, астрономия, геология, биология, обществоведение). Для

сохранения рода посредством воспитания изучать физиологию, психологию и педагогику. Для выполнения общественных обязанностей – естественную историю общества, которую Спенсер называет социологией. Для досуга следует изучать то, что формирует эстетическую культуру человека – литературу и искусство.

Образование предполагает приобретение знаний, которые, по мнению Спенсера, различаются по своему достоинству. Существенное достоинство имеют научные истины, верные всегда, везде и для всех (например, законы физики и химии). Квазисущественные знания значимы для отдельных групп населения (например, английский язык для англичан). Условно значимые знания не имеют никакого отношения ни к какой сфере нашей деятельности (например, история, состоящая из ничего не значащего переплетения имен, дат, событий).

Спенсер обращает внимание на то, что усвоение нужных и полезных знаний должно одновременно способствовать умственному развитию человека, ибо знания могут быть значимы как условия для осуществления той или иной деятельности, а также как упражнения, влияющие на развитие умственной дисциплины человека, его мышления. «Было бы высшим противоречием прекрасному порядку в природе, – пишет он, – если б один род занятий предназначен был для приобретения сведений. А другой служил бы лишь умственной гимнастикой».

Для Спенсера идеалом является научное образование, приучающее мыслить, сообщающее знание независимое от общественного мнения, постоянное, касающееся всего человечества во все времена, служащее самой надежной основой осуществления людьми любого вида деятельности.

В процессе обучения истины, по возможности, должны сами добываться детьми, а не преподноситься им в готовом виде. «Найдено, – подчеркивает Спенсер, – что давать чистый результат исследования без всякого ведущего к нему исследования – недействительно и только расстраивает нервную систему». Детский ум нужно вести тем же путем открытия истин, которым шло все человечество. Процесс приобщения детей к знаниям должен быть для них приятным, а не тягостным, учитывающим их возрастные особенности, приспособленным к их взглядам и не вредящим здоровью учащихся.

Спенсер был сторонником и пропагандистом природосообразного метода обучения и, следуя за Песталоцци, доказывал, что образование должно согласовываться с естественным процессом умственной эволюции ребенка. Успех умственного воспитания, подчеркивает он, «достигается только в том случае, если мы с помощью наших методов лишь способствуем тому самопроизвольному развитию, через которое проходит всякий ум на пути к зрелости».

Спенсер требует вести ум ребенка через все те ступени, через которые прошло в своем умственном развитии человечество. «Воспитание, – пишет он, – должно быть повторением цивилизации в миниатюре». В образовании Спенсер считает необходимым двигаться от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от эмпирического к рациональному, ориентировать ум ребенка к саморазвитию и ориентировать его на самообразование.

Подготовка ребенка к полной жизни невозможна без подготовки его к исполнению житейских требований. Именно на решение этой задачи, по мнению Спенсера, прежде всего должно быть направлено нравственное воспитание, центральным пунктом которого является формирование внутренней дисциплины, развитие характера. Спенсер требует от воспитателя создавать личность, которая управляла бы собой, а не личность, которой управляли бы другие.

Нравственные люди должны стремиться к хорошим поступкам и избегать плохих. О поступках же люди судят по являющимся им в результате счастье или несчастье. Счастье спенсер связывает с приятными для людей результатами их деятельности. «Истинно воспитательная дисциплина, – пишет он, – заключается не в одобрении и

не в порицании со стороны родителей, а том, чтобы заставляя испытывать результаты, которые вытекают в конце концов из поступков, независимо от родительского мнения или вмешательства».

В основу воспитания Спенсер, следуя за Руссо, предлагает положить метод естественных последствий. «Только опытом добытое знание естественных последствий удерживает мужчин и женщин от неправильного действия», – подчеркивает он. И продолжает: «Воспитательная система естественных воздействий менее портит характер, во-первых, потому что на нее смотрят как на безусловное справедливость, и еще потому, что она личное вмешательство родителей заменяет безличным вмешательством природы».

Спенсер утверждает, что метод естественных последствий как способ нравственного воспитания позволяет:

сформировать у ребенка рациональное понимание о правильных и неправильных поступках посредством личного испытания их хороших или дурных последствий;

помочь ребенку признать справедливость возмездия за дурные действия, более спокойно принять ему последствия этого возмездия;

устранить взаимное раздражение, установить более продуктивные отношения между наставниками и их питомцами.

Сетую на традиционное пренебрежение к физическому воспитанию, Спенсер доказывает, что всякое нарушение физического здоровья есть физический грех. Он обращает внимание на то, что «особенно важно поставить дело воспитания детей таким образом, чтобы не только готовить их к предстоящей умственной борьбе, но и делать их физически способным к перенесению всяких невзгод и лишений».

Спенсер рассматривает, каким должны быть питание и одежда детей, каким образом следует организовывать их физические упражнения. Отдает предпочтение играм перед гимнастикой, обращая внимание на искусственность последней и отсутствие у детей интереса к ней. «Общее мнение, что будто бы все равно, приятно или нет физическое упражнение, раз сумма его одинакова, – большая ошибка, – пишет он. – ...Вспомните, как благотворно действует на здоровье удовольствие, получаемое от перемены обстановки. Счастье – самое совершенное из всех укрепляющих средств».

Спенсер предупреждает об опасности преждевременного детского развития, а также о вреде чрезмерных умственных напряжений и призывает организовывать учебный процесс так, чтобы не допускать переутомления учащихся. В этой связи он указывает на тот страшный вред, который приносит зубрежка, подчеркивая, «что избыток плохо усвоенных сведений обременяет ум и стесняет его».

Размышляя о проблемах педагогической организации умственного, нравственного и физического развития детей, Спенсер делает вывод: «Правильное воспитание – ... это самая тяжелая задача взрослого человека». Он возмущенно пишет о том, «что родители приступают к трудной задаче воспитания детей, не уяснив себе даже принципов – физических, нравственных и умственных, которыми они должны руководствоваться». По мнению Спенсера, способность воспитывать своих детей характеризует умственную зрелость, как каждого мужчины, так и каждой женщины. «От умения обращаться с потомством зависит жизнь этих потомков, зависит их моральное благополучие, а между тем никаких указаний относительно обращения с потомством не дается тем, кто со временем возьмет на себя родительские обязанности, – восклицает Спенсер. – Не чудовищно ли, что судьба молодого поколения бросается на произвол случая, неразумных привычек, прихоти, в придачу к советам невежественных няnek и предрассудкам бабушек».

Книга Спенсера «Воспитание: умственное, нравственное и физическое» сыграла огромную роль в критике традиционного образования, в разработке модели школы приближенной к потребностям и интересам ребенка, ориентированной на подготовку

его к жизни в обществе. Педагогические идеи Спенсера оказали огромное влияние на Д. Дьюи, О. Декроли Э. Кей, М. Монтессори К.Н. Вентцеля и многих других выдающихся представителей реформаторской педагогики рубежа XIX – XX в.

Сегодня педагогическое наследие Спенсера не только представляет несомненный исторический интерес, но и помогает более точно реконструировать картину развития мировой теории и практики образования, позволяет понять истоки и результаты многих важных попыток преодолеть вековые стереотипы в постановке и решении проблем воспитания и обучения подрастающих поколений.

Глава 9

ПРОГРЕССИВИСТКАЯ ПЕДАГОГИКА ДЖОНА ДЬЮИ

Жизнь и эпоха. Американского философа и социолога, психолога и педагога, общественного деятеля Джона Дьюи (1859–1952) по праву относят к числу самых выдающихся и влиятельных мыслителей XX столетия. На протяжении многих десятилетий Д. Дьюи был «сознанием своей страны», «аутентичным голосом демократии», пребывал в должности «национального философа». При вручении Д. Дьюи почетной ученой степени Парижского университета, он был назван совершенным выразителем «американского гения». Для Д. Дьюи, безусловного приверженца социал-реформизма и либеральной демократии, главным рычагом демократизации общества являлось «универсальное образование», Просвещение в широком смысле, школа была для него главным инструментом социальной реконструкции, а педагогика – практическим выражением философии.

В необъятном наследии Д. Дьюи вопросам образования принадлежит особое место. Будучи автором около тысячи книг и статей, он более 180 работ посвятил педагогическим проблемам. Эти работы переведены на 35 языков и оказали огромное влияние на теорию и практику образования во всем мире. Д. Дьюи разрабатывал проекты образования по просьбе правительств Мексики, Турции, Китая, Японии, Южной Африки. В 20-е гг. прошлого столетия он был властителем дум советских педагогов, его идеи легли в основу реформ образования в первое десятилетие советской истории.

Д. Дьюи родился еще до отмены рабства в США, был свидетелем окончательного утверждения индустриальной цивилизации в развитых странах, и умер после Второй мировой войны в эпоху ядерного противостояния двух социальных систем, когда мир стоял на пороге перехода к постиндустриальному обществу. Д. Дьюи был очевидцем грандиозных социальных и технологических изменений, происходивших в его стране и во всем мире. Экспериментальный характер мышления присущий научному пониманию действительности, пронизывает все его мировоззрение.

Будучи одним из создателей и главных идеологов философии прагматизма, Д. Дьюи видел в полезности главный критерий определения истинности всего и вся. Только результаты завершенной работы, по его убеждению, могли подтвердить или опровергнуть правильность понятий и теорий, которые выступали инструментами познания и преобразования человеком окружающего мира. Прагматизм («прагма» – греч. «дело», «действие») был для Д. Дьюи философией, которая должна не просто созерцать и объяснять действительность, а помогать людям решать их жизненные проблемы. Философию он мыслил как теорию просвещения, как инструмент обучения разумности, как средство, позволяющее сделать жизнь людей. Тема образования была системообразующей в творчестве Д. Дьюи.

Идея действия и активности, утверждаемая прагматической философией, обращала Д. Дьюи к проблеме педагогической организации деятельностной активности людей, которая оказывалась в его учении целью, смыслом и способом их существования и развития, и имела безусловную социальную природу, ибо могла

осуществляться только в обществе, в системе связи с другими людьми и на основе использования достижений человечества.

Становление мировоззрения Д. Дьюи проходило под влиянием идей немецкой классической философии и особенно Г. Гегеля, английской эмпирической традиции (Ф. Бэкон, Д. Локк, Д. Юм, И. Бентам, С. Милль, Ч. Дарвин, Г. Спенсер), а также американских мыслителей (Б. Франклин, Т. Джефферсон, Р. Эмерсон, У. Джеймс, Д. Мид, Г. Холл). На педагогические взгляды Д. Дьюи особенно большое влияние оказали Платон, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart, Ф. Фребель. Он системно переосмыслил их наследие в контексте идеологии прагматизма, принимая близкие ему подходы и полемизируя с идеями, противоречащими его точке зрения.

Начав свой путь в науке с исследования философии Г. Гегеля, Д. Дьюи обратился к педагогическим проблемам, будучи профессором Мичиганского университета (1884–1894), где с 1889 г. стал заведовать кафедрой философии. Сотрудничество Д. Дьюи с Халл-Хаусом, уникальным реабилитационным, образовательным и культурно-просветительским учреждением, основанным Джейн Адамс в иммигрантском районе Чикаго в 1889 г., способствовало формированию его понимания школы как «общества в миниатюре», социального центра, очага демократии^[169]. В состав Халл-Хауса входили учебные заведения, мастерские, детский сад, медико-врачебный пункт, дневная столовая, картинная галерея, библиотека, клуб. В насыщенной культурной среде Халл-Хауса воплощался восходящий к Я.А. Коменскому идеал «школы-музея» и «школы-мастерской». Учащиеся свободно общались в процессе освоения достижений человечества и продуктивной деятельности, активно взаимодействовали с обществом, активно участвуя в его делах и привлекая к решению проблем школы.

В 1894–1904 гг. Д. Дьюи заведовал кафедрой философии, психологии и педагогики в Чикагском университете. В 1896 г. он стал директором экспериментальной Лабораторной школы при Чикагском университете, в которой последовательно реализовывалось его понимание того, каким должно быть образование, прежде всего, в контексте идеи единства знания и делания. Квинтэссенцию своих педагогических взглядов Д. Дьюи изложил в работе «Мое педагогическое кредо» (1897), которая стала подлинным манифестом нового подхода к организации образования подрастающих поколений, к реформе школьного дела. В работах «Школа и общество» (1898), «Ребенок и программа» (1902) Д. Дьюи обосновал свои основные педагогические идеи. В начале 1900-х гг. лабораторная школа стала мировой сенсацией.

В 1904–1934 гг. Д. Дьюи профессор философии Педагогического колледжа Колумбийского университета. В эти годы он продолжал разрабатывать оригинальную концепцию образования, много времени уделял подготовке учителей нового типа. В 1916 г. Д. Дьюи опубликовал свое главное педагогическое произведение «Демократия и образования», получившее широкий международный резонанс. В работе «Источники науки об образовании» (1929) Д. Дьюи акцентировал внимание на междисциплинарном характере педагогического знания, которое должно опираться на данные любых наук, способствующих решению проблем воспитания и обучения. В 1936 г. в работе «Опыт и образование», продолжая развивать свое понимание педагогических проблем, он предостерегал от крайностей радикального реформаторства в образовании.

Уже в начале XX в. Д. Дьюи становится признанным международным авторитетом в вопросах образования. Его педагогические идеи оказались востребованы не только теоретиками и практиками образования, но и правительствами многих стран мира. Д. Дьюи является самой мощной фигурой в ряду лидеров движения новых школ и реформаторской педагогики, боровшегося против традиционного авторитарного образования (Г. Вивекен, Л. Гурлитт, О. Декроли, Э. Демолен, Э. Кей,

Г. Кершенштейнер, Э. Клапаред, У. Килпатрик, Р. Кузине, В. Лай, Г. Литц, Э. Мейман, М. Монтессори, П. Петерсон, С. Редди, К. Уошбёрн, А. Феррьер, Г. Шаррельман и др.). В России у истоков нового педагогического движения стоял Л.Н. Толстой. На рубеже XIX – XX в. оно было представлено К.Н. Вентцелем, И.И. Горбуновым-Посадовым, С.Н. Дурылиным, А.У. Зеленко, Е.С. Левицкой, Н.И. Поповой, В.Н. Сорокой-Росинским, Н.В. Чеховым, С.Т. Шацким и др.

В 1918–1919 гг. Д. Дьюи посетил Японию, в 1919–1921 гг. – Китай. В 1924 г. Д. Дьюи по приглашению правительства посетил Турцию и подготовил два доклада, посвященных анализу и перспективам развития образования в стране. В 1926 г. он читал лекции в Мексике. Во всех этих странах Д. Дьюи выступал с лекциями, встречался с педагогической общественностью, консультировал правительства.

Еще до революции идеи Д. Дьюи вызвали огромный интерес в России^[170]. В 1918–1929 гг. Д. Дьюи был официально признанным кумиром деятелей Наркомпроса и советских учителей. В знаменитых программах ГУСа были предприняты серьезные попытки реализовать многие его педагогические идеи. Советская школа пыталась работать «по Дьюи», особенно ярко это проявилось в практике знаменитых опытно-экспериментальных учреждениях Наркомпроса РСФСР. В 1921 г. в предисловии к сокращенному изданию книги Д. Дьюи «Демократия и образования» создатель и руководитель Первой опытной станции Наркомпроса С.Т. Шацкий писал: «В книге сконцентрировано огромное богатство мысли – Дьюи нигде, ни в какой строчке не оторван от жизни; наоборот, его философия, как знамение нового века, полна жизни, полна ясного представления ее насущных потребностей»^[171].

В 1928 г. Д. Дьюи возглавил группу американских педагогов, посетивших Советский Союз по приглашению наркома просвещения А.В. Луначарского для ознакомления с организацией образования в советской школе. Посещение опытных станций и других детских учреждений дало ему основание дать в 1929 г. в очерках «Впечатления о Советской России и революционного мира» самую высокую оценку образования и педагогики в СССР.

Д. Дьюи публично отказался от негативного отношения к происходящему в Советском Союзе, которое существовало у него до посещения страны. «Я вынужден, – признавался он, – сдавать свое позиции, что, впрочем, естественно вызвано впечатляющим развитием прогрессивных педагогических идей и практики их воплощения под покровительствующим руководством большевистского правительства, и я говорю только о том, что сам видел, а не о том, что мне рассказывали»^[172]. Д. Дьюи писал о том, что наиболее глубокое посещение на него произвело посещение детской колонии, находящейся в Ленинграде. «Нигде в мире, – восторгался он, – я не видел так много разумных, счастливых, умно занятых делом детей... Этот опыт не был единственным в своем роде, поскольку он подтверждался, хотя. Может быть, не столь полно в каждом детском и юношеском учреждении, которые я посетил»^[173].

Однако в 30-е гг. педагогика Д. Дьюи пришлась не ко двору тоталитарному сталинскому режиму, ориентировавшегося на авторитарные традиции традиционного образования. Началось взаимное отчуждение. Уже в 1936 г. Д. Дьюи ставил на одну доску методы образования в Советском Союзе и гитлеровской Германии. Он писал: «Ни для кого ни секрет, что методы воспитания в Советской России отличаются от методов в других странах. Те же методы будут развиваться и в гитлеровской Германии»^[174].

Отчуждение перешло в открытую ненависть после того, как Д. Дьюи по предложению Л.Д. Троцкого почетным председателем Международной комиссии по альтернативному рассмотрению Московских процессов 1937–1938 гг. и обвинений в отношении Троцкого. Относясь к нему более негативно, чем к И.В. Сталину, Д. Дьюи в статье «Невиновен» разоблачил московские процессы и обвинения Л.Д. Троцкого в

шпионаже и контрреволюционной деятельности, доказав их полную несостоятельность и абсурдность.

Вплоть до середины 1980-х гг. имя Д. Дьюи в Советском Союзе если и не было под запретом, то, по крайней мере, могло упоминаться лишь в резко критическом, точнее, разоблачительном ключе. Так, в год смерти Д. Дьюи, была издана книга В.С. Шевкина с весьма показательным названием «Педагогика Д. Дьюи на службе американской реакции» (М.: Учпедгиз, 1952).

Со второй половины 80-х г. в нашей стране наблюдается все возрастающий интерес к педагогике Д. Дьюи. Издаются его произведения, а также статьи и книги о нем. Это объясняется и стремлением найти реальную альтернативу традиционному образованию, и огромным гуманистическим и демократическим потенциалом наследия американского мыслителя, и тем влиянием, которое его идеи оказали и продолжают оказывать на теорию и практику образования во всем мире

Д. Дьюи обратился к проблемам образования в ту эпоху, когда в западной Европе и США завершился промышленный переворот, окончательно утвердилось индустриальное общество, в составе населения стали преобладать жители городов, а в экономике – промышленное производство. Процессы создания государственных систем образования, введения всеобщего начального образования, развития средней и высшей школы совпали с процессами интенсивного разрушения патриархального крестьянского уклада, а также заметного снижения роли семьи в воспитании детей.

Индустриальная цивилизация, открывая невиданные дотоле материальные перспективы для развития человека и общества, прогресса науки и техники, развития образования и подъема культурного уровня всего населения, несла в себе опасность еще более резкого усиления отчуждения личности. Индустриальная цивилизация утверждала идеал, устремленной к механической предначертанности, исчисляемости и надежности машины: общество представлялось в виде огромного сложного механизма, организуемого государством, люди превращались в определенный вид сырья, необходимого для решения множества экономических, социальных, политических проблем, становились винтиками производственного и социального механизма. Все это сопровождалось невиданным ранее обострением общественных антагонизмов, нарастанием революционного, обострением борьбы за передел мира. Мир двигался к пролетарским, буржуазно-демократическим и национально-освободительным революциям. Он стоял на пороге Первой мировой войны.

Индустриальная цивилизация, усиливавшая отчуждение личности, одновременно обостряло проблемы человеческой индивидуальности, свободы и творческого развития, тем более, что утвердившийся буржуазный строй нес в себе интенции к гражданскому обществу, демократии, правовому государству, способствовало формированию экономических гарантий независимости человека в обществе. Образование становилось достоянием широких народных масс. Усиливалась его интегративная функция, во-первых, призванная способствовать преодолению обусловленное промышленным переворотом противоречие между производственной (специализация) и социально-бытовой сферами и интегрировать личность в общество, и, во-вторых, смягчить классовые антагонизмы за счет общей культурной нормы.

Развитие человекознание, и прежде всего психологии, позволило научно обосновать взгляд на ребенка как на активного субъекта учебно-воспитательного процесса. Конец XIX – начало XX в. ознаменовался так называемой «педоцентрической революцией» в образовании, отразившей смысл и направленность новых педагогических исканий. Ее суть Д. Дьюи выразил следующим образом: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего

образования заключается в перемещении центра тяжести. Это – перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с земли на солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он – центр, вокруг которого организуются»[175].

Ставя ребенка в центр образования, Д. Дьюи неизбежно сталкивался с проблемой необходимости гармонизации отношений человека и общества. Ключ к ее решению он видел в упрочнении и развитии демократии.

Демократия как принцип педагогики. Будучи убежден сторонником демократии и утверждая, что «общественные устройства, законы и институты» созданы для человека, а не человек существует для них, Д. Дьюи считал, что они являют собой «средства сотворения индивидуумов». Он требовал рассматривать любое государственно-общественное устройство с точки зрения создания условий для раскрепощения человеческих способностей, превращения их в реальную силу и «согласования их друг с другом как прообразов эффективных общественных сил»[176]. При этом Д. Дьюи обращал внимание на то, что «общество и индивиды – это соотносимые сущности, они органично подходят друг к другу, и при этом общество требует от индивидов служения и подчинения себе, но в то же время существует для того, чтобы служить им»[177]. Демократию, он считал, механизмом, способным обеспечить реальную гармонизацию отношений общества и каждого составляющего его индивида.

Понимания демократию как «обозначение жизни свободного, развивающегося сообщества», Д. Дьюи подчеркивал: «В индивидуальном плане демократия заключается в том, что каждый человек обладает своей мерой ответственности в деле формирования образа действий своей группы и управления ее поведением, а также в том, чтобы по мере необходимости разделять защищаемые группой ценности. А в групповом аспекте демократия означает высвобождение потенций индивидуальных членов группы, осуществляемое в гармонии с общими интересами и на благо всей группы»[178].

Д. Дьюи отмечал, что «демократия – нечто большее, чем просто определенная форма правления. Прежде всего, это форма совместной жизни, форма взаимообмена опытом. При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления своих собственных»[179]. Обращая внимание на то, что «понятие демократии шире и полнее чем любое из его воплощений в конкретном государстве, даже образцовом», Д. Дьюи отмечал, что идея политической демократии для того, чтобы быть реализованной, «должна проникнуть во все виды человеческих ассоциаций: в семью, школу, промышленность, религию»[180].

Раскрывая сущность демократии, Д. Дьюи акцентировал внимание на ее связь с образованием. Он писал: «Внешними и главным образом чисто техническими символами и выражениями демократии являются избирательная урна и правило большинства. Это лишь приемы, приспособления, наилучшие из когда-либо созданных, но в основе их лежат две идеи: во-первых, возможность, право и обязанность каждого индивида формировать собственные убеждения, а также высказывать убеждения, касающиеся его места в общественном устройстве и отношения данного устройства к его личному благосостоянию; во-вторых, это признание каждого члена общества индивидуальным и равным и в то же время равным всем остальным, в силу чего решающее общественное волеизъявление считается совокупным выражением идей большинства. Думаю, до нас, возможно, лишь недавно начало доходить, что именно эта вторая идея и является стержнем всякого серьезного образования. Еще в школьных стенах мы начинаем понимать,

что знание, развивающее наш ум и характер, приходит не только во время общения с учебником или педагогом и что личность становится образованной лишь с той поры, когда она уже способна делиться собственным опытом, хотя подноготная ее опыта к данному времени может быть еще незначительна и слаба; и, наконец, что просвещенность приходит с отдачей и приобретением, с обменом опытом и идеями»[\[181\]](#).

Для Д. Дьюи было «очевидно, что связь демократии и образования является обоюдной, взаимобратной, просто-таки кровной связью». По его мнению, «демократия сама по себе есть принцип педагогики, ее критерий и политика». Он отмечал, что демократическая политика сама по себе «имеет воспитательное значение, поскольку она возлагает на нас как индивидуальных граждан демократического общества обязанность размышлять над тем, чего мы как личности хотим, каковы наши потребности и проблемы». При этом Д. Дьюи подчеркивал, что демократия «неспособная выстоять, а тем более развиваться без поддержки со стороны образования – в этом самом узком смысле слова, который мы чаще всего и используем, образования, получаемого в семье, и тем более того образования, которого мы ждем от школы»[\[182\]](#).

Отмечая, что в условиях демократии «ответственность за поведение общества и управление лежит на каждом члене общегития», Д. Дьюи указывал, что образование должно «подготовить каждого человека к этой ответственности, ознакомить с условиями жизни и нуждами народа, как целого, развивать свойства и способности, гарантирующие плодотворное участие в делах управления». Если дети, писал он, «приучаются только подчиняться приказаниям делать то или другое потому, что им это сказано, если в детях не развивают доверия к собственным силам и самостоятельного мышления, само собой нагромождаются препятствия на пути усовершенствования демократии и распространения демократических идеалов»[\[183\]](#).

Рассматривая школьную систему в качестве единственного, фундаментального инструмента, творящего общество, Д. Дьюи подчеркивал, что «пока не найдено правильное решение вопроса “чему и как учить?”, образовательная деятельность школ будет представлять угрозу для демократии»[\[184\]](#). Он был убежден, что школа – это «первый, первостепенный и наиболее продуманный канал, посредством которого те ценности, которые дороги какой-нибудь общественной группе, и те цели, которые она стремится осуществить, распространяются и становятся доступными мысли, обзору, суждению и выбору индивидуума». Он доказывал, что «школа в условиях демократии, если только она верна своей роли образовательной инстанции, служит осуществлению демократической идеи о преобразовании знания и понимания, то есть энергии действия, в неотъемлемую внутреннюю составляющую ума и характера личности»[\[185\]](#).

Д. Дьюи предлагал превратить каждую из «школ в зародыш общественной жизни, создать в ней активную работу, которая бы отражала бы жизнь более широкого общества и была бы проникнута насквозь духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самодеятельности, тогда мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию в том, что и широкое общество станет достойным, более приятным и более гармоничным»[\[186\]](#). Он был убежден, что образование представляет основной метод социальных преобразований и прогресса. «Преобразования, вводимые силою закона и страхом наказания или опирающиеся на перемены во внешнем механическом строе, – преходящи и непрочны. – писал он. – Воспитание регулирует процесс подготовки к участию в социальном сознании, и приспособление индивидуальной деятельности к данным

этого сознания есть единственно надежный метод социального переустройства»[187]. По мнению Д. Дьюи, возникновение и распространение идеи связи школы и демократии, являлось «самой интересной и замечательной фазой» в развитии современных ему взглядов на образование[188].

Для Д. Дьюи демократическое реформирование общества предполагало создание особой среды развития человека, обеспечивающего его становление как субъекта демократии. Такой обучающей и воспитывающей средой были, по его мнению, прежде всего школы.

Обучение навыкам демократии прежде всего может осуществляться в классе, который должен превратиться в сообщество исследователей. Построенное по принципу равного вовлечения всех обучающихся в исследование истины школьное сообщество исследователей более всего соответствует принципу «участвующей демократии». В классе как сообществе исследователей обучение демократии осуществляется в единстве с развитием необходимых когнитивных, этических и социально-психологических навыков.

Проблема свободы и сопряжения собственной позиции с позицией других людей трудна для детей. Она легче осознается и решается в диалогическом свободном общении со сверстниками, которое призвано обеспечить: а) свободу мнений; б) необходимость их формулирования, высказывания и обоснования; в) интеллектуальную ответственность, умение критиковать и выслушивать (понимать, принимать, доказательно опровергать); г) искусство достигать компромиссы, приходиться к консенсусу; д) право на индивидуальность; е) обязанность вносить вклад в кооперативный поиск истины. Здесь и права-свободы, и правила-ограничения, накопление личного опыта, и опыт ведения диалога, соучастия, публичного рассмотрения-исследования, и добывание-использование знаний, и когнитивное, нравственное, социальное, индивидуальное развитие.

Класс, превращаясь в сообщество исследователей, является средством приобщения детей к коммунальности. Он может брать на себя решение многих школьных дел, также и некоторые внешкольные дела (участие в социальной помощи, сохранение природы, благоустройство и т.п.). Класс становится главной ячейкой общества, в которой происходит становление разумных, знающих, социально и морально ответственных граждан демократического общества.

Сообщество исследователей – социальный срез демократической практики, микрокосм демократии. Оно не только самоуправляемая и саморазвивающаяся группа. Способы его саморегуляции и самокоррекции могут предлагаться более крупным сообществам. Это не может быть демократический ликбез в рамках традиционной педагогики, тот ликбез, к которому сегодня часто пытаются свети широко популяризируемое гражданское образование. Атрибутивные признаки сообщества исследователей – самостоятельное критическое мышление, разумность и свобода.

Понимание и организация образования. Д. Дьюи трактовал образование как процесс воспитания, обучения, развития человека, который имеет своим результатом приведение подрастающих членов социума в соответствие с принятым в нем нормами. Понимая образование в самом широком смысле как средство социальной преемственности, Д. Дьюи утверждал:

что «образование состоит прежде всего в передаче опыта посредством общения»,
что «общение – процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние»,

что «общий опыт изменяет установки всех участников»,

что «смысл любого вида объединения людей состоит в конечном счете в том вкладе, который оно вносит в повышение качества общественного опыта»[189].

Для Д. Дьюи истинное образование «достигается путем возбуждения способности

ребенка требованиями, предъявляемыми к нему теми социальными условиями, в которых он находится. Эти требования побуждают его действовать в качестве члена коллективного целого, заставляют его выйти из первоначального узкого круга его поступков и чувств и судить о себе с точки зрения благополучия той социальной группы, к которой он принадлежит»[190].

По мнению Д. Дьюи, по мере распространения формального школьного обучения возрастает опасность разрыва между опытом, получаемым в естественных объединениях людей, и опытом, который приобретается в школе: «Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повседневной жизни, но существуют преимущественно в виде специализированной информации, выраженной в символах. Поэтому-то распространенное представление об образовании не видит его социальной роли, идентичности со всеми формами человеческих объединений, влияющих на человеческое сознание... Если приобретение информации и специальных интеллектуальных навыков не влияет на формирование социальных установок, то повседневный жизненный опыт не осмысливается, а школы выпускают людей, “ушлых” лишь в учении»[191]. Поэтому одной из основных педагогических проблем Д. Дьюи считал в поддержание равновесия между формальной и неформальной, целенаправленной и спонтанной составляющими образования.

Человек, утверждал Д. Дьюи, живет, действует и развивается под влиянием окружающей его среды, завися в каждом своем шаге от ожиданий, требований, одобрения или осуждения окружающих его людей, «социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки поведения у индивидуумов путем вовлечения их в деятельность, которая порождает и усиливает определенные побуждения, имеет определенные цели и влечет за собой определенные последствия»[192]. Главное в установках людей формируется под спонтанным влиянием среды независимо от обучения. Целенаправленное образование может лишь предоставить возможности для более полного проявления сформировавшихся таким образом способностей; оно может отшлифовать их, содействовать их более продуктивному и осмысленному проявлению.

Д. Дьюи рассматривал школу как целенаправленно организованную социальную среду, направленную на воспитание и обучение подрастающих поколений, призвана создать:

упрощенную среду, способствующую овладению учащимися фундаментальными элементами социальной среды, посредством их специального отбора и организации («содействие становлению и развитию желательной системы отношений к миру»);

очищенную среду, защищающую учащихся от неприемлемых черт социальной среды («очищение и оптимизация положения дел, реально существующего в обществе»);

компенсирующую среду, позволяющую учащимся преодолеть ограничения естественной социальной среды («создание более широкой и сбалансированной среды, чем та, воздействию которой подвергались бы незрелые члены общества, будь они предоставлены самим себе»).

Рассматривая школу как социальное учреждение, а образование как социальный процесс, который является не подготовкой к жизни, а самой жизнью, Д. Дьюи доказывал, что «школа должна представлять такую форму общественной жизни, в которой сосредоточены все факторы, наиболее действительным образом позволяющие ребенку черпать из наследственного капитала человечества и направлять свои способности на служение общественным целям... Школа должна представлять в глазах ребенка такую же живую и реальную текущую жизнь, как та, которую он ведет дома, среди соседей и в играх с товарищами»[193].

По убеждению Д. Дьюи, школа, являясь искусственно создаваемой

образовательной средой, должна быть максимально приближена к естественной социальной среде жизни ребенка. «Вполне мыслимо создать для детей в школе такую же естественную жизнь, какой они живут вне школы»[194], - подчеркивал он. Это станет предпосылкой для успешного решения двух важных взаимосвязанных проблем. Во-первых, позволяет максимально приблизить учебно-воспитательные школьные ситуации к реалиям детской повседневности, что должно способствовать личностному принятию их ребенком. И, во-вторых, научить ребенка действовать и общаться в обстоятельствах максимально приближенных к реальному социальному бытию человека. «Мы должны – писал он, – отыскивать в воспитании, получаемом из жизни, руководящие идеи для постановки дела в школе... Первые годы обучения протекают очень успешно задолго до школы, потому тут все приобретаемые знания теснейшим образом связаны с потребностями, возникающими из определенных условий существования ребенка... Чтобы найти наиболее успешные методы воспитания, лучше всего обратиться к непосредственному опыту детей, когда известные знания становятся для них необходимостью, а не к школе, где ученье – часто орнамент, нечто излишнее, навязанное школой. Обычно школы действуют в направлении, противоположном этому принципу. Школы берут науку взрослых, материал, не имеющий никакого отношения к нуждам развивающегося организма, и пытаются навязать это детям – меньше всего считаются с тем, что нужно детям в период роста»[195]. Созревание требует времени и его нельзя безнаказанно ускорять; пренебрегать силами и нуждами детства во имя достижений во взрослой жизни— преступление.

Д. Дьюи выделял три общие цели образования: развитие в согласии с природой, социальная эффективность, приобщение к культуре. Организация развития детей в согласии с их природой требовало постановку ребенка в центр образовательного процесса, его ориентации на естественные закономерности роста человеческого организма, созревания человеческой психики. Понимание социальной эффективности он наполнял демократическим содержанием и связывал с овладением культурой: «Педагогический смысл социальной эффективности как цели образования должен состоять в развитии способности свободно и полно участвовать в общей деятельности. Этого нельзя достичь вне культуры, поэтому результатом образовательного процесса является приобщение к культуре, поскольку, участвуя во взаимодействии с другими людьми, человек неизбежно учится, приобретает более широкий взгляд на мир и узнает многое, чего никогда не узнал бы, не взаимодействуя с другими людьми. Вероятно, индивидуальную культуру лучше всего определить как способность к постоянному расширению спектра смыслов и точности их интерпретации»[196].

Для Д. Дьюи социальная эффективность это способность человека достойно участвовать в общем опыте, что является основой нравственности. Для него нравственные и социальные качества поведения в конечном счете идентичны. Д. Дьюи отстаивал идеал школы, основанный «на образовательной схеме, где учение представляет собой непрерывную деятельность, имеющую социальное значение и использующую типичные социальные ситуации. При таких условиях школа сама становится формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, тесно взаимодействующим с другими субъектами совместного опыта вне школьных стен. Все виды и аспекты образования, которые развивают способность эффективно участвовать в социальной жизни, суть нравственное образование. Оно формирует личность, которая не только делает конкретное социально необходимое дело, но и заинтересована в непрерывной, необходимой для роста реорганизации опыта. Интерес к учению во всех связях и ситуациях жизни есть подлинный нравственный интерес»[197].

Д. Дьюи исходил из того, что управление индивидуальными действиями людей

осуществляется той социальной ситуацией в которой они находятся и взаимодействуют с другими людьми. Задача школы, задача педагога способствовать созданию таких ситуаций через организацию совместной деятельности, которые приучают ребенка свободно и ответственно сотрудничать с другими детьми. Развитие ребенка в процессе освоения культуры должно быть одновременно его социальным становлением. Для Д. Дьюи, «идеальная цель образования – научить самоконтролю»[\[198\]](#), и двигаться к ней следует, включая ребенка в социальные ситуации, где самоконтроль оказывается необходимым условием продуктивного взаимодействия.

Д. Дьюи трактовал образование не как что-то, налагаемое на ребенка извне, а как рост, развитие свойств и способностей, с которыми каждый человек появляется на свет. Утверждая, что «рост – не то, что делает с детьми кто-то другой, они растут сами», что «жизнь есть развитие, а развитие, рост есть жизнь», он отмечал, что «на языке педагогики это означает, во-первых, что образовательный процесс не имеет цели вне себя, он и есть своя собственная цель, и, во-вторых, что образование есть процесс непрестанной реорганизации, перестройки, преобразования»[\[199\]](#). По мнению Д. Дьюи, «не существует никакой цели роста, кроме дальнейшего роста, нет и ничего, чему должно бы подчиняться образование, кроме дальнейшего образования... Поскольку рост есть свойство жизни, образование – то же самое, что рост, оно не имеет цели вне себя. Ценность школьного образования определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществления этого стремления в жизни»[\[200\]](#).

Для Д. Дьюи управление развитием ребенка в процессе образования предполагает направленное содействие его росту, «подталкивание» его активности в определенном направлении, направлении деятельности к ее собственной цели. Управление должно соответствовать условиям момента и одновременно упорядочивать отдельные действия. Он утверждал, что, «с одной стороны, чисто внешнее руководство невозможно – среда может в лучшем случае предоставить стимулы, способные вызвать те или иные реакции. С другой – сами реакции основаны на уже имеющихся у индивида тенденциях... Разумное и мудрое руководство поведением других людей непременно учитывает имеющиеся у них инстинкты и привычки. Любое управление есть не что иное, как перенаправление, перевод уже происходящего действия в другое русло. И если мы не отдаем себе отчета в действующих силах, все наши попытки руководства почти наверняка обречены на провал»[\[201\]](#).

Педагог должен использовать любую возможность, обеспечивающую включение в действие собственной установки человека на участие в достижении желаемого результата, создание у него внутренней потребности двигаться в нужном направлении. Главным способом формирования установок ребенка является участие в совместной деятельности. По мнению Дьюи, «наиболее фундаментальными средствами управления являются не прямые личные указания со стороны других людей (сколь бы ни был важен такой способ управления в отдельные критические моменты), не нравоучения, а влияние на разум, проявляющийся в привычках понимания, которые складываются в процессе согласованного с другими людьми использования разнообразных предметов»[\[202\]](#).

Воздействие одного человека на разум другого возможно лишь на основе использования естественных или искусственных физических условий таким образом, чтобы возбудить у него ответную активность. Для Д. Дьюи образование не «рассказывание и слушание», а активный и конструктивный процесс. Подлинными стимулами образования опираются на детскую мотивацию, отвергает использование принципа кнута и пряника. Необходимо заботиться о развитии конкретных способностей каждого ученика, а не от требования и ожидания от всех учеников

соответствия единому усредненному и условному стандарту.

Д. Дьюи, считал, что вопрос, «должно ли образование готовить детей к будущему – это псевдовопрос. Если образование есть рост, оно должно как можно полнее использовать имеющиеся сейчас возможности и тем самым готовить людей к встрече с будущими требованиями»[203]. Отвергая представления об образовании, как о процессе подготовки или обретения готовности, Д. Дьюи утверждал, что «образование это непрерывный процесс роста, имеющий целью появление на каждом его этапе дополнительных возможностей роста»[204].

Подводя итог своему пониманию сущности образования, Д. Дьюи писал: «Одни понимают образование как раскрытие врожденных способностей, идущее изнутри, другие — как формирование личности извне с помощью изучения материальных объектов природы или культурных артефактов прошлого, но можно в основу концепции положить идею развития личности и утверждать, что образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта. Оно всегда имеет перед собой эту непосредственную цель, и в той мере, в какой та или иная деятельность способствует образованию, она трансформирует структуру опыта. Образование в детстве, юности и взрослой жизни протекает одинаково в том смысле, что ценность опыта на любом этапе определяется тем, что в самом деле усвоено, и с этой точки зрения главное в жизни — это наполнить каждое ее мгновение собственным пониманием его смысла. Таким образом, мы можем определить образование как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта»[205].

Для Д. Дьюи понятие «образование», неразрывно связано с понятием «опыт». Он понимал опыт как результат взаимодействия живого бытия с физическим и социальным окружением, как процесс, историю, коммуникацию, как жизненный мир человека во всех его проявлениях. Рефлексивное отношение человека к своему опыту, осознание сопряженности с природой и культурой, неразрывность мыслей, действий и практики провозглашались им как необходимые условия разумного мышления и поведения, свободы и ответственности. Утверждая, что «образование является развитием в процессе опыта, посредством опыта и ради опыта», Д. Дьюи подчеркивал, «что всякий подлинный опыт обладает активностью»[206]. Непрерывное накопление ребенком опыта деятельности и общения, постоянная реконструкция этого опыта составляли стержень процесса образования и основу развития ребенка. Образование призвано давать ребенку не готовые знания, а знания деятельные, которые могли быть приобретены только и исключительно в ходе активного взаимодействия с окружающей средой и оказывались инструментами решения многообразных проблем – познавательных и нравственных, социальных и трудовых.

Д. Дьюи перевернул традиционную схему обучения: ребенок сначала овладевает знаниями, умениями и навыками, а затем начинает их использовать. Он считал, что ребенок, сталкиваясь с проблемами, возникающими в процессе его взаимодействия с социальным и культурным окружением, должен их решать, активно действуя, обнаруживая и используя необходимые для этого знания, овладевая опытом их практического применения, накапливая различные умения и навыки. При этом знания, умения и навыки не просто формально усваиваются в своем культурном значении, а получают эмоциональную окраску, наполняются личностными смыслами. В основе организации образования у Д. Дьюи лежит принцип обучения деланием. Он писал: «“Обучение посредством делания” – вот лозунг полнее всего суммирующий современные попытки связать детей с действительной жизнью. Самый трудный урок, который приходится усвоить ребенку – это практический: ребенок должен научиться приспособляться к людям и к работе и, если тут постигнет неудача, никакое количество книг не может поправить дело. Практический

метод кажется самым простым и самым подходящим для решения этой проблемы. На таком фоне различные предметы: арифметика, география, языки, ботаника и т.п., сами по себе как бы известные переживания, результат прошлых лет усилий человечества, работа различных поколений. В школе эти знания не простое собрание, не путанная масса отрывочных материалов, а нечто организованное, целое. Отсюда ежедневный опыт ребенка, его жизнь изо дня в день и материал школьных занятий – части одного целого, начало и завершение в жизни человека. Противопоставлять одно другому все равно, что противопоставлять детство и зрелость одного и того же растущего организма»[\[207\]](#).

Ориентация на поддержание естественного роста ребенка и следованию за ним означало, по мнению Д. Дьюи, что «для истинного развития здесь необходимо не загромождение памяти фактами, а глубокое и разностороннее знакомство с небольшим числом типичных положений, помогающих справляться с проблемами личного опыта. Надо лишь отказаться от лихорадочного стремления захватить всю громаду знаний в разных областях. Эта пустая и вредная задача должна уступить место работе, на которой дети знакомились бы с методами и средствами приобретения знаний и соприкоснулись бы с положениями и фактами, будящими в них духовный голод, жажду знания»[\[208\]](#).

Д. Дьюи противопоставил две точки зрения на организацию образования человека — старую, обоснованную гербартианской педагогикой, и новую, педоцентристскую. Сторонники первой стремились дать взамен поверхностных и случайных явлений прочные и правильно расположенные реальности, найти которые можно только на уроках в предметах преподавания. Они делят каждый предмет на отдельные отрасли, отрасли— на уроки, уроки— на факты и формулы. Заставляя ребенка овладевать шаг за шагом каждой из этих отдельных частей, такие педагоги добиваются, чтобы он овладевал всей площадью. Длина дороги оказывается легко пройденной при условии ее деления на ряд последовательных этапов. «Поэтому,— подчеркивает Д. Дьюи,— главное внимание обращается на логическое распределение и последовательность в предметах преподавания. При таком взгляде проблема обучения заключается в составлении учебников, разделенных на логические части и расположенных в известной последовательности, и в преподнесении этих частей классу таким же определенным и постепенным образом. Содержание программы является целью и определяет метод. Ребенок— это просто незрелое существо, и его нужно сделать зрелым, он— поверхность, и его надо углубить; его узкий опыт должен быть расширен. Он должен получать, принимать. Его роль исполнена, если он послушен и дает вести себя».

Согласно другой точке зрения ребенок является исходной точкой, центром и концом всего: «Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мериллом; они лишь инструменты, имеющие ценность постольку, поскольку они служат этой цели. Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности. Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя. Кроме того, никакие знания не могут быть внедрены в ребенка извне. Ученье есть процесс активный; оно предполагает достижение всего последующего ума; оно основывается на органической ассимиляции, исходящей изнутри. Буквально, мы должны стать на место ребенка и исходить из него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения»[\[209\]](#).

Для Д. Дьюи целью образования в принципе не может быть усвоение ребенком учебной программы. Для него цель образования – самореализация и самовыражение ребенка, сам непрерывный процесс его образования. в ходе которого ребенок постоянно обогащает и реконструирует свой опыт. Ребенок естественным образом превращается в исходную точку обучения, постепенно

переходя к логическому постижению предметов. Опираясь на имеющийся у детей опыт, на существующие у них интересы, педагог поддерживает и развивает их активность, их познавательную, творческую, созидательную деятельность, помогает овладеть умением ставить и решать проблемы, расширить кругозор, превратить во внутреннюю потребность систематизировать, классифицировать, объяснять различные явления и события. Постепенно из собственного знания ребенка начинает вырастать логически выстроенная система, позволяющая направлять активность ребенка на будущее.

Образование должно базироваться на исследовательском методе, помогающем ребенку самостоятельно формулировать и решать проблемы, стимулирующем познавательную активность, связывающем освоение мира с личным опытом. Само социокультурное пространство цивилизации Д. Дьюи, по существу, представлял как поле проблемных ситуаций, постижение и разрешение которых составляет содержание жизни человека.

По мнению Д. Дьюи, полноценное обучение ребенка возможно лишь посредством организации его деятельности по решению познавательных проблем, в неразрывной связи с развитием самостоятельного критического и творческого мышления. «Единственный прямой путь к постоянному совершенствованию методов обучения – писал он, — сосредоточиться на условиях, в которых мышление поощряется, стимулируется и проверяется. Мышление — единственный метод обучения, который можно назвать по-настоящему умным, так как он использует и обогащает ум. То есть, говоря о методе мышления, важно иметь в виду, что само мышление и есть метод использования ума в процессе приобретения опыта»^[210].

Образовательные ситуации должны заключать в себе проблемы, стимулирующие мыслительный процесс и ориентирующие ребенка на активную познавательную деятельность. При этом проблемы должны быть, с одной стороны, достаточно сложными и провоцирующими мышление, а с другой – не являться настолько трудными, чтобы не быть разрешимыми для ребенка. Вызывая некоторое познавательное замешательство, которое всегда сопровождает появление нового, они должны давать ощущение чего-то знакомого, опираться на имеющийся у ребенка опыт, позволять свободно рассуждать по их поводу и выдвигать гипотезы их решения.

Если ставить задачу обучить ребенка мыслить и сделать познание им мира осмысленным, то ему не следует давать готовых знаний. «Человек, – подчеркивал Д. Дьюи, – думает только тогда, когда, самостоятельно преодолевая трудности проблемной ситуации, ищет свой собственный выход из нее. Если родитель или преподаватель обеспечили условия, которые стимулируют мышление, и заняли доброжелательную позицию, вовлекая ребенка в совместный опыт, можно сказать, что и он сделал все возможное, чтобы стимулировать собственное учение. Остальное зависит от тех, кого обучение непосредственно затрагивает. Если ребенок не в состоянии найти собственные решения (конечно, не в изоляции, а во взаимодействии с преподавателем и другими учениками) и выход из проблемы, то он не научится, даже если сумеет повторить правильный ответ со стопроцентной точностью. Мы можем сообщить ученикам тысячи готовых «идей» и, как правило, делаем это, но, как правило, не берем на себя труд проследить, вовлекается ли учащийся в те ситуации, где его собственные действия генерируют, поддерживают и оценивают готовые «идеи», т. е. воспринятые смыслы или связи вещей. Это не значит, что преподаватель должен стоять в стороне и наблюдать. Альтернатива методу, при котором ученикам предоставляется готовое предметное содержание, а затем отслеживается точность, с которой оно воспроизводится, состоит не в отстраненности, а в участии в деятельности, со-участии. В такой совместной деятельности преподаватель сам учится и ученик учит, хотя и не сознавая этого, и

чем меньше осознается той и другой сторонами, кто дает знания и кто принимает, тем лучше»[211].

При этом Д. Дьюи обращал внимание на то, что: 1) «сообщение материала необходимо»; 2) «материал должен доставляться как стимул, а не с догматической окончательностью и неподвижностью»; 3) «материал, доставленный путем передачи, должен относиться к вопросу, жизненному для личного опыта учащегося»[212]. Учитель должен начинать обучение с уже имеющегося у ребенка опыта, как отправной точки его дальнейшего образования. «Задача педагога, - писал Д. Дьюи, – отобрать те факты в пределах существующего опыта, с помощью которых потенциально возможно поставить новые проблемы, побуждающие к дополнительным наблюдениям, расширяющим область последующего опыта»[213].

Педагогическая концепция Д. Дьюи, в которой он стремился обеспечить целостное развитие ребенка, единство процессов воспитания и обучения, выработана, во-первых, из понимания им разума как продукта социального опыта; во-вторых, из трактовки разума как инструмента, с помощью которого человек решает свои жизненные проблемы; в-третьих, из отождествления морали со способом поведения, зависящего от последствий действий человека в различных ситуациях реальной действительности. Д. Дьюи показал, как можно соединить естественное развитие ребенка с педагогическим руководством этим процессом; он разработал модель образования, в рамках которой индивидуальное развитие человека и становление как социального существа, как гражданина гармонизировались, органически дополняя друг друга.

Д. Дьюи выдвинул и последовательно отстаивал идеал «прогрессивного образования», как образования проявляющегося в прогрессе (непрерывной реконструкции) опыта человека. Этот прогресс представлялся ему непрерывным и составлял цель, сущность, результат, значение и смысл самого образования.

Д. Дьюи отстаивал идеал общественно-активной школы, являвшейся формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, которое:

- реализует в своем укладе образ желаемого общества;
- активно взаимодействует с другими субъектами совместного опыта вне школьных стен;
- стремится стать социальным центром;
- стремится оказывать преобразующее влияние на местное сообщество (и на общество в целом).

Образование у Д. Дьюи по сути своей является общественно-ориентированным. Рассматривая ребенка в качестве центра педагогической вселенной, общественно-активное образование направлено на непрерывную, необходимую для его роста реорганизацию опыта, прежде всего передающегося посредством общения и являющегося частью общего опыта, который изменяет установки всех его участников и дает наглядный урок необходимости личного вклада в повышения качества общественного опыта.

Общественно-ориентированное образование у Д. Дьюи:

- связано с практиками, существующими в сфере повседневной (внешкольной) жизни;
- направлено на развитие способности ребенка эффективно участвовать в социальной жизни;
- осуществляется посредством возбуждения способности ребенка теми социальными условиями, в которых он находится, и которые побуждают действовать его в качестве члена социального целого.

Общественно-ориентированное образование в единстве обучения, воспитания и повседневной жизни ребенка стремится к организации совместного сотрудничества детей по исследованию в ходе обучения деланием. При этом интерес к учению во

всех связях и ситуациях жизни является подлинным нравственным интересом, а смысл формирующемуся навыкам задает социальная среда.

Образование в педагогической концепции Д. Дьюи было призвано обеспечить развитие у ребенка способности к ориентации в культуре, критического мышления, социальной эффективности, моральной ответственности, способности к самоконтролю и саморегуляции (дисциплине), способности к свободной творческой самореализации во взаимодействии и сотрудничестве с другими людьми.

Л и т е р а т у р а

Глава 1. Становление педагогических традиций Западной цивилизации

Андреева И.Н. Философия и история образования. М., 1999.

Бирич И.А., Музафарова Н.И., Панченко О.Г. Философия образования и воспитания (По страницам Антологии гуманной педагогики): В 3 ч. М., 2005.

Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли. М., 2003.

Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. История зарубежной педагогики и философия образования. Ростов н/Д, 2000.

История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XXв. / Под ред. А.И. Пискунова. М., 2001.

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / Под ред. З.И. Васильевой. М., 2001.

Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: Традиции и перспективы. М., 1993.

Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики. М., 1994.

Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М., 1994.

Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. М., 2003.

Корнетов Г.Б. История образования и педагогической мысли. Ч. I. Первобытная эпоха— конец XVI века. М., 2002.

Корнетов Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. М., 2003.

Корнетов Г.Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия. М., 2006.

Корнетов Г.Б. История педагогики: Введение в курс "История образования и педагогической мысли". М., 2003.

Корнетов Г.Б. Западная педагогика XVII—XVIII вв. М., 2002.

Лушников А.М. История педагогики. Екатеринбург, 1994.

Модзалевский Л.Н. Очерки истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней. Ч. 1—2. СПб, 2000.

Очерки истории школы и педагогики за рубежом / Под ред. К.И. Салимовой. Ч. I. С древнейших времен до Великой французской революции. М., 1988; Ч. II. XVIII—XXвв. М., 1989; Ч. III. С начала XX века до наших дней. М., 1991.

Степашко Л.А. Философия и история образования. М., 1999.

Глава 2. Пайдейя Платона и Аристотеля

Платон. Собрание сочинений: В 4 т. М., 1990–1994.

Платон / Сост. Г.Б. Корнетов. М., 2000. (Антология гуманной педагогики).

Платон. Аристотель. Пайдейя: восхождение к доблести / Сост. и отв. ред. Г.Б. Корнетов. М., 2003. (Новая педагогическая библиотека).

Аристотель. Собрание сочинений: В 4 т. М., 1975 – 1983.

Аристотель / Сост. Г.Б. Корнетов. М., 2004. (Антология гуманной педагогики).

Гессен С.И. Педагогика Платона и современность // Пед. соч. Саранск, 2001.

Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М., 1963.

Йегер В. Воспитание античного грека (Эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / Пер. с нем. М., 1997.

Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / Пер. с фр. М., 1998.

Юммель Ш. Аристотель // Мыслители образования. Т. 1. М., 1994.

Юммель Ш. Платон // Мыслители образования. Т. 3. М., 1995.

Глава 3. Панпедия Яна Амоса Коменского

Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1982.

Коменский Я.А. Панпедия / Под ред. Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетова. М., 2003.

(Новая педагогическая библиотека).

Бим-Бад Б.М., Мельников Г.П. Педагогическая система Яна Амоса Коменского // Вестник Университета Российской академии образования. 2002. № 4.

Пиаже Ж. Коменский // Мыслители прошлого. М., 1995. Т. 1.

Степашко Л.А. Человек в концепции Я.А. Коменского // Педагогика. 1992. № 5–6.

Глава 4. Система образования джентльмена Джона Локка

Локк Д. Сочинения: В 3 т. М., 1985–1988.

Локк / Сост. М.Я. Шнейдер. М., 2000. (Антология гуманной педагогики).

Авдеева К.Д. Джон Локк о физическом и нравственном воспитании // Традиции образования и воспитания в Европе XI–XVII веков. Иваново, 1995.

Олдридж Р. Джон Локк // Мыслители образования. М., 1996. Т. 3.

Глава 5. Теория естественного воспитания Жан-Жака Руссо

Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. М., 1981.

Руссо / Сост. А.Н. Джурицкий. М., 2001 (Антология гуманной педагогики).

Лоне М. Политическое воспитание ребенка из народа: сын часовых дел мастера (Жан-Жак Руссо) // Век просвещения. Париж, 1970.

Сётар М. Жан-Жак Руссо // Мыслители образования. М., 1996. Т. 4.

Глава 6. Демократическая природосообразная педагогика Иоганна Генриха Песталоцци

Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: 3 т. М., Т. 1. 1961; Т. 2. 1963; Т. 3. 1965.

Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1981.

Песталоцци / Сост. В.М. Кларин, М., 1998.

Бим-Бад Б.М. Иоганн Генрих Песталоцци: концепция развивающего обучения // Советская педагогика. 1986. № 3.

Гессен С.И. Иоганн Генрих Песталоцци // Педагогические сочинения. Саранск, 2001.

Сётар М. Иоганн Генрих Песталоцци // Мыслители образования. Т. 3. М., 1996.

Шевченко Л.И., Заплатников Л.Т. И.Г. Песталоцци: внутренний покой и внешний порядок // Педагогика. 1996. № 3.

Глава 7. Система научной педагогики Иоганна Фридриха Гербарта

Гербарт И.Ф. Избр. пед. соч. М., 1940. Т. 1.

Комаровский Б.Б. К истории гербартианского направления в педагогике // Советская педагогика. 1940. № 2.

Красновский А.А. Дидактические взгляды Гербарта // Начальная школа. 1938. № 6.

Лебедев П.А. Эволюция отношения педагогов ФРГ к дидактике Гербарта // Советская педагогика. 1975. № 7.

Тулупова О.В. Проблема соотношения обучения и воспитания в педагогическом наследии И.Ф. Гербарта // Педагогика. 2003. № 5.

Хильгенхегер Н. Иоганн Фридрих Гербарт // Мыслители образования. М., 1994. Т. 2.

Глава 8. Образование для жизни Гербарта Спенсера

Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое / Сост. и отв. ред. Г.Б. Корнетов. М., 2003. (Новая педагогическая библиотека).

Спенсер / Сост. Н.Н. Дорофеева, Шишкина А.Г. М., 2004. (Антология гуманной педагогики).

Каптерев П.Ф. Спенсер как педагог и его русские критики // народная школа.

1979. № 1–4.

Компейре Г. Герберт Спенсер и научное воспитание / Пер. с фр. СПб., 1903.

Холмс Б. Герберт Спенсер // Мыслители образования. Т. 4. М., 1996.

Шпет Г.Г. Герберт Спенсер и его педагогические идеи // Шпет Г.Г. *Philosophia Natalis*. Избранные психолого-педагогические труды. М., 2006.

Глава 9. Прогрессивистская педагогика Джона Дьюи

Дьюи Д. Впечатления о Советской России / Пер. с англ. // История философии. 2000. № 5.

Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000.

Дьюи Д. Опыт и образование // Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000.

Дьюи Д. Индивидуальная психология и воспитание / Пер. с англ. // Общественно-активные школы: Образование ребенка как субъекта демократии: Хрестоматия / Редактор-сост. Г.Б. Корнетов. М., 2007.

Дьюи Д. Мое педагогическое кредо / Пер с англ. // Общественно-активные школы: Образование ребенка как субъекта демократии: Хрестоматия / Редактор-сост. Г.Б. Корнетов. М., 2007.

Дьюи Д. Общество и его проблемы / Пер. с англ. М., 2002.

Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. М., 1999.

Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. сангл. М., 2003.

Вульфсон Б.Л. Джон Дьюи: Педагогика прагматизма // Лидеры образования. 2004. № 3.

Гессен С.И. Теория воспитания Джона Дьюи // Педагогические сочинения. Саранск, 2001.

Макаев В.В., Еловой Ю.И. Прагматическая педагогика Дж. Дьюи и современность. Пятигорск, 1993.

Малькова З.А. Джон Дьюи – философ и педагог-реформатор // Педагогика. 1995. № 4.

Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. Владимир, 2005.

* *Драгунский Д.В., Цымбурский В.Л.* Генотип европейской цивилизации // Полис (Политические исследования). 1991. № 1. С. 7.

** О причинах и последствиях культурного переворота в античной Греции подробнее см.: *Зайцев А.П.* Культурный переворот в Древней Греции VIII–V вв. до н.э. М., 1985.

* *Вернан Ж.-П.* Происхождение древнегреческой мысли / Пер. с фр. М., 1988. С. 13.

** *Андреев Ю.В.* Спарта как тип полиса // Античная Греция. Проблемы развития полиса: В 2 т. Т. 1. М., 1983.

* *Плутарх.* Сравнительные жизнеописания: В 2 т. Т. 1. М., 1994. С. 59, 64.

** *Фролов Э.Д.* Факел Прометея (Очерки античной общественной мысли). Л., 1981. С. 11.

** *Лосев А.Ф.* Классическая калокагатия и ее типы // Вопросы эстетики. 1960. №3.

* *Винничук Л.* Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима / Пер. с польск. М., 1988. С. 193.

* *Соловьев В.С.* Жизненная драма Платона // Смысл любви: Избр. произв. М., 1991. С. 244.

* Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии.

Древний мир – эпоха Просвещения. М., 1991. С. 68.

– ** Отсюда и возникло понимание софистики как «мнимой мудрости», искусства беспринципной манипуляции в споре.

– * *Фохт Б.А.* Перечитывая античную классику // Педагогика. 2000. № 8. С. 65 – 66.

– * *Васильева Т.В.* Дельфийский оракул о мудрости Сократа, превосходящей мудрость Софокла и Еврипида // Культура и искусство античного мира. М., 1980. С. 288–289.

– ** *Ксенофонт.* Воспоминания о Сократе // Сократические сочинения. – СПб., 1993. – С. 132.

– * *Кобзев М.С., Горбачев Н.Л.* Сократовский метод обучения. – Саратов, 1993.

– * *Чанышев А.Н.* Курс лекций по древней философии. – М., 1981. – С. 226.

– ** События жизни Сократа, содержание его взглядов изложены в произведениях учеников афинского мудреца (Платона, Ксенофонта), его противников (Аристофана, Евполида), более поздних авторов (Аристотеля, Диогена Лаэртского).

– *** События жизни Сократа, содержание его взглядов изложены в произведениях учеников афинского мудреца (Платона, Ксенофонта), его противников (Аристофана, Евполида), более поздних авторов (Аристотеля, Диогена Лаэртского).

– * *Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А.* Платон. Аристотель. – М., 1993. – С. 10–11.

– * Суд над Сократом. – СПб., 1997.

– ** *Нерсисянц В.С.* Политические учения Древней Греции. – М., 1979. – С. 176.

– * *Виндельбанд В.* Платон /Пер. с нем. Киев, 1993. С. 29.

– ** *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1981. С. 20.

На педагогическое содержание главного произведения древнегреческого мыслителя неоднократно обращали внимание и другие авторы. Так, например, В.Ф. Асмус писал: «"Государство" Платона не столько социально-политический трактат, сколько трактат, излагающий теорию воспитания и теорию политической этики» (*Асмус В.Ф.* Платон. – М., 1979. С. 145).

– ** *Йегер В.* Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) /Пер. с нем. М., 1997. С. 6.

– *** Словарь античности /Пер. с нем. М., 1992. С. 406.

– **** *Марру А.-И.* История воспитания в античности (Греция) /Пер. с фр. М., 1998.. С. 142.

– ***** *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине // Время и бытие /Пер. с нем. М., 1993. С. 350.

– * *Лифшиц М.А.* Поэтическая справедливость. Идея эстетического воспитания в истории общественной мысли. – М., 1993. – С. 64.

– ** *Платон.* Менексен // Собр. соч.: В 4 т. Т. 1. М., 1990. С. 145. (Далее все цитаты из Платона даются по указанному изданию.)

– * *Платон.* Федр... – Т. 2. – М., 1993. – С. 170.

– ** *Платон.* Евтидем. Т. 1. С. 168, 170.

– *** «Очень важно учесть, что словом "идея" в переводах Платона (на европейские языки, включая русский) принято передавать не только собственно слово "идея", которое сам Платон употреблял редко, но и наиболее частое в платоновских текстах слово "эйдос" – "вид", "образец". Важно это потому, что за словом "идея" многовековое развитие человеческой культуры, философии постепенно закрепляло все более абстрактное содержание. А у Платона речь чаще всего идет именно об "эйдосе", т.е. о сущности, образце, которые, как это ни парадоксально, можно и нужно "узреть", хотя не так, как глаза видят вещь, а "увидеть" умом» (*Мотрошилова Н.В.* Рождение и развитие философских идей: историко-философские очерки и портреты. М., 1991. С. 214).

– * *Иванов В.Г.* История этики древнего мира. М., 1980. С. 151.

«...Противопоставляя друг другу ощущения (чувства и теоретическое мышление

(разум), Платон утверждал, что чувства, ощущения ни в коем случае и ни при каких условиях не могут быть источником истинного знания; они могут лишь служить внешним побудителем, способствующим тому что мышление обращается к познанию истины. Их область лишь мнение, истинное же знание (познание идей) доступно только разуму. В понятиях мы познаем идеи как духовные сущности вещей. Так как помимо идей Платон признавал предметом познания также числа, а предметом мнения кроме природных чувственных вещей и "подражания" этим вещам (произведения ремесел и искусств), то он вводит дальнейшее подразделение в свою классификацию познавательных способностей человека, а именно: предмет знания и мышления – идеи; предмет размышления – числа; предмет веры (доверия) – природные чувственные вещи; предмет догадки, сравнения, уподобления – теоретические подражания вещам» (*Дынник М.А. Платон //История античной диалектики. М., 1972. С. 178–179).*

*** Платон. Фенон... Т. 2. С. 25.*

**** «Познай самого себя» было начертано на Дельфийском храме. Посетив его, Сократ, согласно преданию, сделал эти слова девизом своей жизни.*

** Платон. Менексен... С. 146.*

** Платон. Феаг... Т. 1. С. 113.*

*** Впервые латинский термин «гуманизм» употребили в I в. до н.э. в Древнем Риме Варрон и Цицерон, переведя с древнегреческого слово «пайдейя».*

** Лосев А.Ф. Платоновский объективный идеализм и его трагическая судьба //Платон и его эпоха. М., 1979. С. 50.*

*** Богомолов А.С. Античная философия. М., 1985. С. 183.*

** Платон. Государство... Т. 3. С. 130.*

*** Асмус В.Ф. Античная философия. М., 1976. С. 244–245.*

**** Платон. Государство... С. 193.*

_ Там же.

*** Там же. С. 184.*

** Там же. С. 186.*

*** Там же. С. 195.*

** Там же. С. 140.*

*** Рассел Б. История западной философии //Пер. с англ. М., 1993. С. 129.*

**** Ямвлих. Жизнь Пифагора. М., 1998. С. 53.*

** Платон. Государство... С. 168.*

*** Там же. С. 194.*

** Там же. С. 195.*

*** Платон. Законы... Т. 4. М., 1994. С. 91.*

**** Платон. Софист... Т. 2. С. 294.*

** Тоталитаристские аспекты учения Платона блестяще проанализировал британский философ К.Р. Поппер в 1 томе изданной в 1945 г. книги «Открытое общество и его враги», названном им «Чары Платона» (М., 1992).*

***** Тахо-Годи А.А. Миф у Платона как действительное и воображаемое //Платон и его эпоха. М., 1979.*

** Корнетов Г.В. Аристотель //Магистр. – 1992. – Январь; Юммель Ш. Аристотель // Мыслители образования. – Т. 1. (Перспективы: вопросы образования. – 1995. – №1/2).*

_ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 210.

[1] Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. Платон. Аристотель. М., 1993. С. 234.

[2] Плутарх. Сравнительные жизнеописания: В 2 т. Т. 2. М., 1994. С. 119 – 120.

[3] Бим-Бад Б.М. Аристотель и Александр Великий. Материалы по политико-педагогической антропологии // Труды кафедры педагогики, истории образования и

педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 4. М., 2001. С. 95.

[4] *Зубов В.П.* Аристотель. М., 1963. С. 49.

[5] *Диоген Лаэртский.* О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М., 1986. С. 193.

[6] Цит. по: *Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А.* Платон. Аристотель. М., 1993. С. 283 – 284.

[7] *Рассел Б.* История западной философии. Т. 1. М., 1993. С. 180, 182.

[8] *Лифшиц М.* Поэтическая справедливость. Идея эстетического воспитания в истории общественной мысли. Б/м, 1993. С. 73.

[9] *Фишер К.* Учение о религии в новой философии (1860 – 1898) / Пер. с нем. // *Марти Лютер.* 95 тезисов. СПб., 2002. С. 378 – 379.

[10] *Аристотель.* О душе // Соч.: В 4 т. Т. 1. М., 1975. с. 395, 396.

[11] *Кессиди Ф.Х.* Этические сочинения Аристотеля // Аристотель: Соч. в 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 8.

[12] *Аристотель.* Никомахова этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 176.

[13] *Аристотель.* Никомахова этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 77, 78 – 79.

[14] *Аристотель.* Большая этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 304.

[15] *Аристотель.* Никомахова этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 68, 69.

[16] *Аристотель.* Политика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 615.

[17] *Аристотель.* Никомахова этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 172.

[18] *Аристотель.* Никомахова этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 179.

[19] *Конфуций.* Лунь юй // *Переломов Л.С.* Конфуций: «Лунь юй». М., 2000. С. 365.

[20] *Аристотель.* Метафизика // Соч.: В 4 т. Т. 1. М., 1975. С. 65 – 66, 67.

[21] В иудаистской религиозно-педагогической традиции, которая нашла свое выражение в знаменитых библейских «Притчах» легендарного царя Иудеи Соломона, воспитание формирует нравственную личность человека – его «сердце» – и тем самым дает возможность воспринимать мудрость, которая хотя и невозможно без наставления, но все же непостижима никакими внешними средствами. Овладеть ею можно, лишь обратив свое сердце к Богу. Мудрость в иудаистской культуре коллективна и социальна; это совокупность принятых в обществе жизненных норм, которые вместе с тем осознавались как основные принципы мироустройства. При такой постановке вопроса нее могло быть различия между знанием и поведением; мудрость связывалась с праведным, соответствующим религиозным заповедям образом жизни.

[22] *Аристотель.* Никомахова этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., С. 175.

[23] *Аристотель.* Никомахова этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 56.

[24] *Аристотель.* Политика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 378.

[25] *Аристотель.* Политика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 376.

[26] *Чанышев А.Н.* Аристотель. М., 1981. С. 153.

[27] *Аристотель.* Никомахова этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 290.

[28] *Аристотель.* Никомахова этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 69.

[29] *Аристотель.* Политика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 628.

[30] *Аристотель.* Никомахова этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 185.

[31] *Аристотель.* Никомахова этика // Соч.: В 4 т. М., 1983. С. 188.

[32] *Аристотель.* Никомахова этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 288 – 289.

[33] *Аверинцев С.С.* Античность. Вступительная статья // Идеи эстетического воспитания: В 2 т. Т. 1. М., 1973. С. 133.

[34] *Аристотель.* Политика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 617.

[35] *Юммель Ш.* Аристотель // Мыслители образования. Т. 1. 1994. С. 39.

[36] *Аристотель.* Политика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 621.

[37] *Аристотель.* Политика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 623.

[38] *Иванов В.Г.* История этики Древнего мира. Л., 1980. С. 162.

[39] *Аристотель.* Никомахова этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 267, 81, 82.

- [40] *Аристотель*. Никомахов этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 290.
- [41] *Аристотель*. Вторая аналитика // Соч.: В 4 т. Т. 2. М., 1978. С. 257.
- [42] *Аристотель*. Метафизика // Соч.: В 4 т. Т. 1. М., 1975. С. 145.
- [43] *Марциновская Т.Д.* История детской психологии. М., 1998. С. 22 - 23.
- [44] *Аристотель*. Политика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 634.
- [45] *Аристотель*. Риторика // Античные риторика. М., 1978. С. 96.
- [46] *Аристотель*. Политика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 629.
- [47] *Лосев А.Ф.* Очерки античного символизма и мифологии. М., 1993. С. 770.
- [48] *Аристотель*. Политика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 386.
- [49] *Аристотель*. Никомахова этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 56.
- [50] *Аристотель*. Политика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 631.
- [51] *Аристотель*. Никомахова этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 56.
- [52] *Аристотель*. Большая этика // Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 317.
- [53] *Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А.* Платон. Аристотель. М., 1993. С. 257 – 258, 181 – 182.
- [54] *Мартин Лютер*. К христианскому дворянству немецкой нации об исправлении христианства // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог. М., 1996. С. 66.
- [55] *Дидро Д.* Последовательно опровержение книги Гельвеция «О человеке» // Соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1991. С. 359.
- [56] *Комеский Я.А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1982. С. 274.
- [57] *Бэкон Ф.* О достоинстве и приумножении наук // Соч.: В 2 т. М., 1977. Т. 1. С. 328.
- [58] *Коменский Я.А.* Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1982. Т. 2. С. 175.
- [59] *Коменский Я.А.* О развитии природных дарований // Указ. соч. С. 12–13.
- [60] *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Изб. пед. соч.: В 2 т. М., 1982. Т. 1. С. 295, 299–301, 303, 304.
- [61] *Коменский Я.А.* Законы хорошо организованной школы // Указ. соч. С. 134.
- [62] *Коменский Я.А.* Воскресший Форций, или Об изгнании из школ косности // Указ. соч. С. 127.
- [63] Там же. С. 116.
- [64] *Коменский Я.А.* Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости // Указ. соч. С. 45.
- [65] Там же. С. 46–47.
- [66] Там же. С. 50.
- [67] Там же. С. 52.
- [68] Там же. С. 60, 61.
- [69] Там же. С. 334.
- [70] Там же. С. 440, 335.
- [71] Там же. С. 465.
- [72] *Коменский Я.А.* Похвала истинному методу // Указ. соч. Т. 2. С. 109.
- [73] *Коменский Я.А.* Законы хорошо организованной школы // Указ. соч. Т. 2. С. 138.
- [74] *Коменский Я.А.* Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина // Указ. соч. Т. 2. С. 190.
- [75] Там же.
- [76] *Коменский Я.А.* Новейший метод языков // Указ. соч. Т. 1. С. 534.
- [77] *Коменский Я.А.* Вселенский совет об исправлении человеческих дел // Соч. М., 1997. С. 183.
- [78] *Коменский Я.А.* Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1982. Т. 2. С. 383, 384, 385.

- [79] Локк Д. Мысли о воспитании // соч.: В 3 т. М., 1988. Т. 3. С. 437.
- [80] Локк Д. Опыт о человеческом разумении // Соч.: В 3 т. М., 1985. Т. 1. С. 451.
- [81] Локк Д. Об учении // Педагогические сочинения. М., 1939. С. 286.
- [82] Локк Д. О воспитании разума // Педагогические сочинения. М., 1939. С. 232.
- [83] Локк Д. Мысли о воспитании // Соч.: В 3 т. М., 1988. Т. 3. С. 424, 432.
- [84] Там же. С. 442.
- [85] Там же. С. 445–446.
- [86] [86] Гельвеций К.А. О человеке // Соч.: В 2 т. М., 1974. Т. 2. С. 507.
- [87] Руссо Ж.-Ж. Рассуждения о науках и искусствах // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. М., 1981. Т. 2. С. 31, 30.
- [88] Там же. С. 31, 32.
- [89] Руссо Ж.-Ж. Об Общественном договоре, или Принципы политического права // Указ. соч. С. 175.
- [90] Руссо Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза // Указ. соч. С. 143.
- [91] Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 22.
- [92] Там же. С. 76.
- [93] Руссо Ж.-Ж. Прогулки одинокого мечтателя // Указ. соч. Т. 2. С. 288.
- [94] Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Указ. соч. Т. 1. С. 24, 25.
- [95] Там же. С. 27.
- [96] Там же. С. 28, 30, 32.
- [97] Там же. С. 23.
- [98] Локк Д. Мысли о воспитании // Соч.: В 3 т. М., 1988. Т. 3. С. 418.
- [99] Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Указ. соч. Т. 1. С. 264.
- [100] Там же. С. 546–547.
- [101] Действуя в рамках парадигмы педагогики манипуляции, воспитатель стремится сконструировать такую модель учебно-воспитательного процесса, которая позволяет не предъявлять ученику педагогическую цель в явном виде, избегать прямого формирующего, пусть объективно и соответствующего его интересам, насильственного воздействия на него, не демонстрировать, а наоборот, тщательно скрывать свою, безусловно руководящую, роль, позицию ведущего в ходе организации воспитания и обучения ребенка. (Подробнее о манипулятивной педагогике см.: Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. М., 2001. С. 79–95.)
- [102] Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Указ. соч. Т. 1. С. 92, 93.
- [103] Там же. С. 129–130.
- [104] Цит. по: Модзалевский Л.Н. Очерки истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших времен. Ч. 2. СПб., 2000. С. 14.
- [105] Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 67.
- [106] Песталоцци И.Г. Письма учителю Петерсену // Там же. Т. 2. С. 47.
- [107] Песталоцци И.Г. Письмо к другу о пребывании в Станце // Там же. С. 56.
- [108] Песталоцци И.Г. Там же. С. 49.
- [109] Песталоцци И.Г. Лебединая песня // Там же. С. 210.
- [110] Песталоцци И.Г. Из речи Песталоцци, произнесенной им 12 января 1812 года, в день, когда ему минуло 72 года, перед сотрудниками и воспитанниками его института. С. 31.
- [111] Песталоцци И.Г. Письма учителю Петерсену С. 8.
- [112] Песталоцци И.Г. Фрагмент об основах образования // Песталоцци. М., 1998. С. 135.
- [113] Песталоцци И.Г. Лебединая песня С. 213.
- [114] Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей. С. 80–81.

- [115] *Песталоцци И.Г.* Лебединая песня. С. 213.
- [116] *Песталоцци И.Г.* Как Гертруда учит своих детей. Т. 1. С. 81.
- [117] *Песталоцци И.Г.* Лебединая песня. С. 313.
- [118] *Песталоцци И.Г.* Как Гертруда учит своих детей. Т. 1. С. 121.
- [119] *Песталоцци И.Г.* Из речи Песталоцци, произнесенной им 12 января 1812 года, в день, когда ему минуло 72 года, перед сотрудниками и воспитанниками его института // *Песталоцци. М., 1998. С. 32–33.*
- [120] *Песталоцци И.Г.* Лебединая песня. С. 233
- [121] *Песталоцци И.Г.* Лебединая песня. С. 313.
- [122] *Песталоцци И.Г.* Из речи Песталоцци, произнесенной им 12 января 1812 года, в день, когда ему минуло 72 года, перед сотрудниками и воспитанниками его института. С. 40.
- [123] См.: *Песталоцци И.Г.* Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода // Т. 1. С. 234.
- [124] *Песталоцци И.Г.* Метод // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 59–60.
- [125] *Песталоцци И.Г.* Как Гертруда учит своих детей. С. 131–132.
- [126] *Песталоцци И.Г.* Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 221.
- [127] *Песталоцци И.Г.* Лебединая песня. С. 214.
- [128] *Песталоцци И.Г.* Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода. С. 222.
- [129] *Песталоцци И.Г.* Там же. С. 233.
- [130] *Песталоцци И.Г.* Что дает метод уму и сердцу // Там же. Т. 2. С. 77.
- [131] *Песталоцци И.Г.* Как Гертруда учит своих детей. С. 187–188.
- [132] *Песталоцци И.Г.* Что дает метод уму и сердцу. С. 82.
- [133] *Песталоцци И.Г.* Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода. С. 235.
- [134] *Песталоцци И.Г.* Письмо к другу о пребывании в Станце. С. 63.
- [135] *Песталоцци И.Г.* Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода. С. 233.
- [136] *Песталоцци И.Г.* Там же. С. 213, 215.
- [137] *Песталоцци И.Г.* Памятная записка о семинарии в Кантоне Во // Там же. Т. 2. С. 177.
- [138] *Песталоцци И.Г.* Лебединая песня. С. 228.
- [139] *Песталоцци И.Г.* Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху природосообразного метода воспитания // Там же. Т. 2. С. 94–95.
- [140] *Песталоцци И.Г.* Лебединая песня. С. 306–307.
- [141] *Песталоцци И.Г.* Письма г-на Песталоцци к г-ну Н. Э. Ч. о воспитании бедной сельской молодежи // Там же. Т. 1. С. 250.
- [142] *Песталоцци И.Г.* О народном образовании и индустрии // Там же. С. 304.
- [143] *Песталоцци И.Г.* Письма г-на Песталоцци к г-ну Н. Э. Ч. о воспитании бедной сельской молодежи. С. 254.
- [144] *Песталоцци И.Г.* Проект памятной записки графу Карлу Иоганну Христиану фон Цинцендорфу о связи профессионального образования с народными школами // Там же. С. 286.
- [145] *Гербарт И.Ф.* Первые лекции по педагогике // Избр. пед. соч. М., 1940. Т. 1. С. 97.
- [146] Там же. С. 100.
- [147] *Гербарт И.Ф.* Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Там же. С. 189, 192, 193.
- [148] Там же. С. 161.
- [149] Там же.

- [150] Там же. С. 163, 164.
- [151] Там же. С. 165.
- [152] Там же. С. 166, 167.
- [153] Там же. С. 250, 252, 259
- [154] Там же. С. 279.
- [155] Там же. С. 172, 173.
- [156] *Гербарт И.Г.* Об эстетическом представлении о мире, как главной задаче воспитания // Там же. С. 142.
- [157] Там же. 135 – 136.
- [158] *Гербарт И.Г.* Общая педагогика... С. 173, 174, 176, 182.
- [159] Там же. С.153.
- [160] Там же, С. 155.
- [161] Там же. С. 156, 157, 159.
- [162] Там же. С. 197, 198, 199, 201.
- [163] Там же. С. 178, 184–185.
- [164] Там же. С. 177, 178.
- [165] Там же. С. 191.
- [166] *Гербарт И.Ф.* Идея педагогического плана для среднего образования // Там же. С. 90, 92 – 93, 94.
- [167] *Гербарт И.Ф.* Общая педагогика... С. 205.
- [168] *Спенсер Г.* Воспитание: умственное, нравственное и физическое. М., 2003.
- [169] См.: *Рогачева Е.Ю., Цветкова М.В.* Реформаторские проекты Джейн Адамс и Джона Дьюи // Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования / Редактор-сост. Г.Б. Корнетов. М., 2006.
- [170] См.: *Малинин В.И.* Джон Дьюи в оценке прогрессивной русской педагогики // Советская педагогика. 1976 № 6.
- [171] *Шацкий С.* Предисловие // *Дьюи Д.* Введение в философию воспитания / Пер. с англ. М., 1921. С. 5.
- [172] *Дьюи Д.* Впечатления о Советской России / Пер. с англ. // История философии. 2000. № 5. С. 247.
- [173] *Дьюи Д.* Впечатления о Советской России / Пер. с англ. // История философии. 2000. № 5. с. 233 – 234.
- [174] См.: *Дьюи Д.* Индивидуальная психология и воспитание // Общественно-активные школы: Образование ребенка как субъекта демократии. М.; Владимир, 2007. С. 130.
- [175] *Дьюи Д.* Школа и общество / Пер. с англ. М., 1924. С. 38.
- [176] *Дьюи Д.* Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. М., 2003. С. 122, 124.
- [177] *Дьюи Д.* Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. М., 2003. С. 119.
- [178] *Дьюи Д.* Общество и его проблемы / Пер. с англ. М., 2002. С. 134, 108.
- [179] *Дьюи Д.* Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 85.
- [180] *Дьюи Д.* Общество и его проблемы / Пер. с англ. М., 2002 С. 105.
- [181] *Дьюи Д.* Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. М., 2003. С. 158.
- [182] *Дьюи Д.* Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. М., 2003. С. 157, 159
- [183] *Дьюи Д., Дьюи Э.* Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1916/1917. № 11–12. Ст. 32–33.
- [184] *Дьюи Д.* Свобода и культура / Пер. с англ. Лондон, 1968,. С. 89.
- [185] *Дьюи Д.* Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. М., 2003. С. 159.

- [186] Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. М., 1923. С. 33.
- [187] Дьюи Д. Мое педагогическое кредо / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1913–1914. № 1. С. 15.
- [188] См.: Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1916/1917. № 11–12. Ст. 33.
- [189] См.: Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 14–15.
- [190] Дьюи Д. Моя педагогическая вера / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1913/1914. № 12. Ст. 3–4.
- [191] Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 14.
- [192] Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 21.
- [193] Дьюи Д. Мое педагогическое кредо / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1913/1914. № 12. Ст. 5.
- [194] Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1915/1916. № 10–11. Ст. 150–151.
- [195] Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1915/1916. № 10–11. Ст. 127.
- [196] Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 119.
- [197] Дьюи Д. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 324.
- [198] Дьюи Д. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 356.
- [199] Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 51.
- [200] Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 53, 54.
- [201] Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 30.
- [202] Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 37.
- [203] Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 56.
- [204] Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 55.
- [205] Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 75–76.
- [206] Дьюи Д. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 334, 340.
- [207] Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1916/1917. № 1. Ст. 29.
- [208] Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1915/1916. № 10–11. Ст. 134, 136.
- [209] Дьюи Д. Ребенок и программа // Дьюи Д. Школа и ребенок / Пер. с англ. М.; Пг., 1923. С. 7–8.
- [210] Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 146.
- [211] Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 152–153.
- [212] Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. М., 1997. С. 182.
- [213] Дьюи Д. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 362.