

***Б. М. Бим-Бад***

# **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕЧЕНИЯ В НАЧАЛЕ ДВАДЦАТОГО ВЕКА**

## **Трактат по педагогической антропологии и философии образования**

### **ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ**

На рубеже девятнадцатого и двадцатого столетий мир быстро технизировался, индустриализовался. Одна машина заменила труд многих людей и позволила прокормить, одеть, согреть, осветить десятки семей. Появились возможности для переустройства всего человеческого общежития.

Этими возможностями люди воспользовались очень по-разному. В ряде стран, имевших давние демократические традиции или созданных на демократических основаниях в недавнем прошлом — в Англии, США, Канаде, Швейцарии, Швеции и им подобных, — быстрый рост промышленности сопровождался "триумфальным шествием" самоуправления и образования как единственно прочного фундамента под нормально устроенную жизнь.

Напротив, страны давнего, затяжного рабства — Германия, Китай, Италия, Россия, Испания и им подобные — использовали новые блага индустриализации для создания армий чиновников, тайных полицейских и огромных наступательных вооруженных сил. Промышленность здесь была подчинена войне — войне против своего собственного народа и всех других народов, племен и стран. Самоуправление было подавлено. Образование стало одним из средств обмана людей (так называемой большой, то есть государственной лжи).

В двадцатом веке были созданы и десятилетиями держались военно-политические режимы, при которых верхушка чиновников ("партии"), верхушка тайной полиции и верхушка вооруженных сил отнимали всё у всех, чтобы отобранные сокровища служили невиданно-неслыханному устрашению и агрессии против своих и соседних народов: итальянский фашизм, немецкий национал-социализм, советский и китайский коммунизм и т.п.

Первый такой режим был заложен в России в конце 1917 года, когда страна, так и не успевшая выйти из полукрепостничества, вступила в период глобального, полного и абсолютного рабства у собственной касты партийных чиновников, полицейских и милитаристов.

Германия развязала две мировые войны. Первая унесла за четыре года и четыре месяца не менее восьми миллионов семисот тысяч жизней. Вторая — более тридцати шести миллионов.

Эта война была самой разрушительной во всей истории человечества, самой людоедской, самой дикой и ожесточенной. Падения такого масштаба люди никогда прежде не знали.

Тоталитарные режимы были обречены на распад, нищету и вырождение. Человечеству пришлось дорого заплатить за возвращение его "блудной части" на столбовую дорогу развития — дорогу демократического самоуправления и самообразования народных масс.

Настоящие лекции возвращают читателя к истокам двадцатого века. Их хронологические рамки вбирают в себя примерно пятьдесят лет — до конца 1918 года, до окончания первой мировой войны. Именно в этот исторический период уходит корнями кровавая судьба двадцатого столетия. Здесь закладывались основы тоталитарных режимов, рабства образца двадцатого века; здесь же укреплялась демократическая традиция, побеждающая ныне, в догорающем зареве мировых пожаров.

То была эпоха жестоких противоречий и глубокого разлада во всей мировоззренческой и духовной сфере. Кризис физики. Кризис психологии. Конфликт между рационализмом и эмпиризмом. Быстрый рост положительного знания противостоял агностицизму; метание философии между религией и наукой вело к скептицизму — ее отречению от самой себя. Происходила поляризация социальных идеалов.

Милитаризму и национализму противостояли пацифизм и космополитизм, казенному оптимизму — рост самоубийств, в частности, среди учащейся молодежи.

Наступал конец господству средних слоев в буржуазной идеологии: индивидуалистический идеал откровенного стяжателя постепенно вытесняется дофашистским идеалом сверхчеловека и демократическими идеалами социального реформатора.

Повсеместно наблюдалось отступление церкви перед натиском государства и — как реакция на секуляризацию — рост неортодоксальных религиозных групп и распространение индивидуальной религиозности.

Педагогика жила в сложной, многопластовой атмосфере, в составе которой имела как идеология, складывавшаяся из мнений, взглядов, традиционных представлений, обычаев, верований и т.д., так и собственно научный компонент. В педагогической теории переплетались друг с другом знания, т.е. доказанные и достоверные положения, и **верования, мнения**, т.е. недоказанные, научно

недостовверные воззрения (как ложные, так и правильные).

Педагогические теории начала двадцатого столетия, взятые в целом, представляли собой единство гигантского многообразия идей, контрастных и подчас полярных направлений, реакционных и прогрессивных исканий.

В этом отношении ситуация в России была типичной. В педагогической дискуссии в России конца XIX — начала XX веков отразилось нарастание, все более ускоряющееся, напряженности исторической эпохи.

Революция 1905—1907 годов резко накалила атмосферу теоретических поисков и споров, обнажила разногласия, форсировала разработку основополагающих проблем. Первая русская революция проявилась в интересующей нас области в росте педагогического образования и педагогической периодики, исследовательских центров и консолидации молодых научных сил. Уничтожение предварительной цензуры облегчило выявление взглядов прогрессивно настроенных теоретиков.

Вопреки временным спадам тенденция к поляризации позиций в педагогической дискуссии постоянно углублялась. Ко времени вступления России в первую мировую войну размежевание научных сил еще более обнаружило их внутренний антагонизм. Ожесточение споров по коренным общепедагогическим вопросам стало отражением великих потрясений в общественном сознании.

Перед педагогами России стояла задача способствовать преодолению векового экономического и политического отставания страны; подготовке растущих поколений к неизбежным грядущим изменениям всего уклада жизни; ликвидации социальных язв. Педагогика не могла не вскрывать объективные закономерности эффективного формирующего воздействия на личность именно потому, что от нее непосредственно требовалось резкое повышение эффективности этого воздействия. Сама интенсификация исследований ускоряла получение положительных и отрицательных результатов при решении этих задач.

Во всех науках о человеке, и в педагогике тоже, наблюдался взлет самосознания, рефлексии, методологических исканий, без которых немислимо осознанное и целенаправленное действие.

К специальному изучению собственных основ любая наука приходит не сразу, а лишь на продвинутых уровнях своего долгого развития. Для педагогики новейшего времени "исполнились сроки" фронтального исследования ею своих собственных основоположений, т.е. закладывания ее теоретического фундамента. Анализ аксиом и основополагающих теоретических проблем в конце XIX — начале XX веков был подготовлен накоплением массы знаний, стимулировался жесткой исторической необходимостью создавать и осваивать новые структуры педагогической практики.

Каковы перспективы переустройства личности? На каких путях будет формироваться человек? Какие нужны средства, чтобы справиться с жизненно важной задачей воспитания?

Проблема человека была эпицентром ожесточенных споров в педагогике. Ее аксиомами становились те или иные утверждения о **сущности** человека и его развития. Люди равны или неравны от рождения, если равны, то во всем или только отчасти; в чем истоки и причины индивидуальных различий; прирождены

ли человеку его способности; predeterminedены ли "заранее", т.е. до педагогических воздействий на человека, скорость, характер и содержание его развития; от чего зависит способность людей к развитию? Ответы на эти и смежные вопросы приобрели в изучаемую эпоху всеопределяющее значение для построения педагогических теорий и разработки педагогических норм.

Понимание содержания и структуры человековедческого (антропологического) фундамента педагогики стало одним из важнейших моментов дифференциации педагогических течений.

По преимуществу механическое и биологическое понимание человека лежало в основе естественнонаучного течения (глава вторая).

Социологическое течение природу человека считало целиком производной от природы общества, а индивидуальное сознание — от "коллективного сознания" (глава третья).

Философское течение выводило идею человека из неокантианства, позитивизма, неогегельянства, философии жизни и других философских учений того времени (глава четвертая).

"Опытники" исходили из руссоистско-толстовского понимания человека как носителя "изнутриразворачивающихся" спонтанных сущностных сил (глава пятая).

Теологическая педагогика провозгласила базой воспитания учение о человеке как об образе Божиим (глава шестая).

Зарождающаяся коммунистическая педагогика понимала человека как "ансамбль общественных отношений", среди которых экономические играли роль базисных, а все остальные — "надстроечных". Фашистская и национал-социалистическая педагогика, во многом шедшая за коммунистической и создаваемая, как и последняя, в рамках рабочего движения, провозглашала человека носителем не социальных, а расовых свойств и всю специфику человека сводила к составу его крови и мистически понимаемой "почвы", из которой "вырастает" та или иная раса (глава седьмая).

Все педагогические течения в той или иной мере стремились к упрочению своего антропологического фундамента, но только одно из них сознательно и преднамеренно строило свои основоположения в ходе *органического синтеза педагогического человековедения* (или "педагогической антропологии"). Умозрительную дедукцию педагогических норм из аксиоматических систем оно сочетало с новыми процедурами схематизации знания, с опытно-экспериментальными методами. Оно отличалось широтой ориентации. По сравнению со всеми другими ответвлениями педагогики оно было наиболее результативным в конкретно-научном плане. Условно его можно назвать синтетически-антропологическим (глава первая).

## Глава первая

### АНТРОПОЛОГИ, или ПЕДАГОГИКА КАК ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЕ

#### ПРИРОДА ЧЕЛОВЕКА

Представителей синтетически-антропологического течения отличал от остальных западных и русских педагогов "многофакторный" подход к проблеме истоков и движущих сил индивидуального развития, как и к вопросу о роли педагогического вмешательства в этот процесс. Ответ на вопрос, какова роль воспитания как руководства развитием личности, звучал у деятелей синтетически-антропологического течения: "решающая" именно потому, что они признавали "силу" и биологических, и социальных факторов развития, считали последние ведущими в становлении и росте человеческих способностей.

Так, М. Мак-Миллан<sup>[1]</sup> постулировала, что социальная среда ответственна за недоразвитие творческих сил ума, потенций, задатков и способностей человека. Хуже успевает в школе тот, "кто страдает от недостатка игровых видов деятельности, контактов и опыта, от недостаточного пребывания на свежем воздухе, кто недоедает, имеет мало игрушек и испытывает слишком мало любви к себе". Она исходила из идеи врожденности "инстинктов" (понимаемых как то, что сейчас называется безусловными рефлексам), но не высших психических функций.

Маргарет Мак-Миллан обращала внимание педагогов на принципиальное отличие природы человека от животных, заключающееся в общественной — и притом с момента рождения — жизни человека. Очень раннее и очень сильное социальное влияние испытывает ребенок, и поэтому развитие его способностей нельзя объяснить без воспитывающих воздействий, без ранних социальных связей и отношений.

Сознание как бы надстраивается над психическими задатками и связано с их развитием. Определенная временная последовательность поэтапного духовного развития соответствует строго закономерному росту элементарных (низших), "механических" форм сознания. Поэтому возникновение и развитие (обогащение) самопознания предстает как глубоко закономерный процесс перехода от низшего, механического к высшему — нормативному, логико-эстетико-этическому сознанию.

Благодаря усилиям М. Мак-Миллан, М. Монтессори и — несколько позднее — О. Декроли пробивала себе путь идея, имевшая первостепенное значение для синтетически-антропологической педагогики и ставшая едва ли не основной ее посылкой, — идея сензитивности (повышенной чувствительности) отдельных периодов развития к определенным по характеру, количеству и качеству взаимодействиям. Их исследования убедительно свидетельствовали о том, что в жизни ребенка есть известные моменты, когда он особенно восприимчив к той

или другой категории явлений, и, если воспитатели пропустят этот момент ("сензитивный период"), в воспитании может остаться большой пробел.

Так, для накопления сенсорных ощущений и для их фиксаций есть известный период детства, и, пропустив его без пользы, нельзя уже получить тех же результатов. Это — период раннего дошкольного возраста, когда ребенок стремится в своем ознакомлении с внешним миром упражнять органы чувств. Ему необходимы предметы, обладающие сенсорными стимулами. В более старшем возрасте одни только сенсорные стимулы не удовлетворяют ребенка и задерживают его внимание лишь ненадолго; здесь нужны стимулы, соответствующие стремлению ребенка к грамоте, счету, знакомству с природой, строением родного языка, общественной жизнью, различными видами труда и т.д. Внешний материал развития, соответствующий развивающимся психическим нуждам ребенка, представляет собой как бы ступени лестницы, которые помогают ребенку подниматься вверх: эти ступени должны вести к становлению высших совершенств. Это и есть развитие личности.

Идея сензитивных периодов привязала проблемы воспитания к решению проблем развития, условий, предпосылок и факторов развития.

Такие теоретики, как Дж. Адамс, Г. Винекен, Ф. Гансберг, П.Ф. Лесгафт, В.М. Бехтерев, подчеркивали, как и другие лидеры рассматриваемого течения, пластичность человеческой психики, позволяющей воспитанию многое изменить в природных данных индивида. Поэтому в ряду трех факторов развития — наследственности, воздействия окружающей среды и воспитания — последнее является самым существенным. Стало быть, если воспитание и не может сделать всё из каждого, то оно может содействовать тому, чтобы недостаточно ярко выраженные сами по себе природные наклонности получили развитие путем упражнения и чтобы, наоборот, другие наклонности не развивались или совершенно затушевывались.

Нет никакого сомнения, что от недостатка воспитания глохнут и гибнут выдающиеся, даже гениальные природные задатки.

Социальный фактор "сильнее" биологического, согласно рассматриваемой концепции, в частности, потому, что человеческое мышление образуется только с помощью речи, а речь создана обществом.

Присвоение ребенком языкового, этического, эстетического и научного наследия родной страны и всего человечества — магистральный путь его развития.

Синтетически-антропологическое течение в России отличала последовательная антибиологизаторская установка. Так, неправомочность механического переноса данных о рефлекторных действиях животных на исследование сложных психических процессов, вовлеченных в воспитание и образование, с убедительностью выявил и обосновал в те годы В.А. Вагнер. Он показал, что высшие психические способности, а стало быть, и поведение людей, и высших животных в основе своей действительно, имеют рефлексы, но рефлексы — суть фундамент психики, а не сама психика; высшие психические способности возникают и развиваются на основе рефлексов, но изучение рефлексов не в состоянии помочь понять верхние этажи здания, возведенного на этом фундаменте.

Как бы ни был хорошо изучен механизм нервной системы, он не может объяснить собой содержание поведения и вместе с тем ничего не в состоянии дать для выяснения путей, которыми надо идти, чтобы отрицательные стороны культуры заменить положительными. В механизмах нервной системы все механично и только механично.

Культурный прогресс невозможен без учета психологических факторов, и к физиологии он имеет, по убеждению В.А. Вагнера, такое же отношение, как к ней имеет поведение дикарей, с одной стороны, и Ламарка и Гумбольдта — с другой.

"Физиология, которая хочет проникнуть в душу человека посредством слюнной собачей железы, идет по неверному пути", — писал ученый. Тем самым В.А. Вагнер возражал и против претензий физиологов на изучение человеческой психики, и тем более — на объяснение ее в терминах условных рефлексов.

Оригинальные исследования В.А. Вагнера о происхождении, изменчивости и изменяемости инстинктов животных на основе естественного отбора и в результате наследственности имели большое теоретическое значение для педагогики. Вагнер показал, что человек не руководствуется инстинктами в своем поведении.

Возврат к инстинктам, достигающим наивысшего развития у насекомых, является биологическим нонсенсом. В работах 1890-х и более поздних годов Вагнер возглавлял направление в изучении инстинктов, которое открывало широкие горизонты в объективном изучении генезиса человеческих способностей с учетом сложных специфических, социально детерминированных особенностей, не объяснимых законами биологии.

Выступления В.А. Вагнера против физиологического редукционизма психологии оказали благотворное влияние и на становление научной методологии педагогики, поскольку препятствовали необоснованному сведению сложных явлений человеческого поведения к каким-либо механическим процессам.

Синтетически-антропологическая школа русской научной педагогики полностью учитывала социальный фактор воспитания наряду с природным, что отражалось в ориентации этого течения и на общественные, и на естественные науки о человеке. Кроме Вагнера, большое влияние на укрепление методологических основ синтетически-антропологической школы оказали Н.Н. Ланге и В.М. Бехтерев.

Н.Н. Ланге подчеркивал специфику психики человека как существа общественного, рассматривая ее как продукт общественного исторического развития. Ланге также критиковал механицистов-физиологов, связывавших развитие психики только с физиологическими механизмами.

В.М. Бехтерев исследовал рефлекторную деятельность высшей нервной системы не животных, а человека. Бехтерев сознательно и с огромной энергией стремился создать на основе этих рефлектологических исследований подлинно научную, объективную антропологическую базу общественных наук, в частности — педагогики. Задачи созданного Бехтеревым Психоневрологического института заключались по преимуществу в понимании того, что такое человек, как и по каким законам развивается его психика, как ее оберегать от ненормальных отклонений в этом развитии, лучше использовать школьный возраст для его образования, лучше направить его воспитание, как следует ограждать

сложившуюся личность от упадка интеллекта и нравственности.

Разрешить сложные и самые жгучие вопросы общественной жизни, показал В.М. Бехтерев, можно, только познав человека в его проявлениях ума, чувства и воли, в его идеалах истины, добра и красоты, познав дитя в его первых проявлениях привязанности к семье, к матери, чтобы дать ему все, в чем нуждается его младенческая душа; познав юношу в его стремлениях к свету и правде, чтобы помочь ему в создании нравственных идеалов. Изучение антропологических основ воздействия на человеческую личность В.М. Бехтерев считал необходимым и для перевоспитания преступников.

Поставленные В.М. Бехтеревым задачи разделял психолог А.Ф. Лазурский. Он кратко и ярко синтезировал свое методологическое кредо в одном из последних выступлений — речи при открытии Третьего всероссийского съезда по экспериментальной педагогике (1916 г.): "Развитие личности, согласно ее индивидуальным задаткам, может произойти только в обществе и через общество".

Решение этих проблем все более обращало внимание педагогов к идее единства и целостности душевной жизни, преимущественно связанной с именами К.Д. Ушинского и И.М. Сеченова и находящейся в согласии с главной ориентацией русской философии, которая единодушно со времен Ф.М. Достоевского и В.С. Соловьева стояла за целостность личности. Для педагогически-антропологического направления само обращение к изучению личности предполагало целостный подход. "Антропология в обширном смысле, т.е. все науки о человеке, должна служить для педагогики основанием: о душе, о теле, о назначении человека", — писал Н.Д. Виноградов.

Из природы ребенка (vom Kinde aus) исходили педагоги-антропологи при решении проблем целей и сущности воспитания, образования,

### **ВОСПИТАНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ**

Воспитание — движение от любопытства к мысли. Отсюда — необходимость пробуждать любопытство. Учение должно воспитывать логическую точность и дисциплину ума, силу сосредоточенности, терпение, прилежание, трудолюбие; ни с чем не сравнима роль желания учиться. Отсюда — необходимость положительной мотивации всего воспитательного процесса.

Педагоги-"синтетисты" исходили из идеи социальной природы мотивации учения. Они наполняли жизнь своих воспитанников щедрыми связями с внешним миром, заботами и тревогами общины, в которой находились их школы. Живая связь с окружающей действительностью была прекрасным средством положительной мотивации воспитания.

Абсолютный и безусловный интерес воспитуемых к учебной работе — единственное средство, считали они, которое ведет к наиболее полному развитию характера, ума, чувства и дает воспитателю возможность наблюдать "чудо" роста.

М. Монтессори продемонстрировала огромную эффективность так называемого естественного обучения, т.е. обучения, состоящего в надлежащем воздействии не



на детей, а на окружающую их обстановку, ближайшую среду их жизнедеятельности. Естественной стихией обучения дошкольников выступил детский сад, благодаря чему содержание воспитания становилось таким же жизненно необходимым для детей элементом их жизни, каким является, например, речь.

Продолжением идеи воспитывающей и обучающей среды, реализованной педагогами синтетически-антропологического течения, становилась идея воспитания как организации самостоятельности детей, в ходе которой воспитание и обучение превращается в естественный продукт их собственной творческой деятельности.

Воспитывающая среда педагогов-антропологов решала важные и очень трудные педагогические проблемы: реализации принципа доступности обучения и при этом обучения на высоком уровне сложности; положительной мотивации учения; самостоятельности и активности воспитанников; создания условий для непосредственного ознакомления детей со "взаимоотношениями" самих вещей; приближения школы к жизни; трудового воспитания.

Разрешение этих реальных педагогических проблем обеспечивалось использованием деятелями синтетически-антропологического течения тех закономерностей воспитания и обучения, которые закладывались в воспитывающую среду. Среди них — зависимость прочности, глубины и продуктивности приобретенных учащимися знаний, умений и навыков от степени самостоятельности и творческого характера способов их приобретения. Огромное значение для успеха этой идеи имело применение знаний о сензитивных этапах развития, а тем самым — достаточно тесное соответствие воспитания наличному уровню развития ребенка.

Деятели синтетически-антропологического течения надеялись на избавление от зол и противоречий действительности благодаря индивидуальному развитию самостоятельной творческой личности, которая не приемлет конформистской морали и привносит в общество свои собственные идеалы. Они стремились к воспитанию "свободной независимой личности", которая "вдохновляется любовью и руководствуется разумом" (Джон Дьюи).

От формирования таких личностей, полагали они, зависит совершенствование общества, ибо оно идет рука об руку с совершенствованием индивида. Залогом правильного развития ребенка они считали не искусственную адаптацию его к "безумному мышлению эпохи, невежеству родителей, социальным несправедливостям" (Джон Дьюи), а прежде всего предоставление максимальных шансов для свободного индивидуального развития каждого в процессе воспитания.

Дофашистским и коммунистическим теориям приспособления к обществу как цели воспитания они противопоставляли демократическую концепцию "самовоспитания", основу которой составляют активность и творчество самой личности.

Главная идея дьюистского воспитания заключена в идее постоянного реконструирования опыта. С понятиями "изменения", "роста" опыта (непрерывного, постоянно "прогрессирующего") тесно связано у Дьюи понятие "прогрессивности" ("прогрессивного воспитания").

"Прогрессивное воспитание" Дьюи — это вовсе не воспитание, противоположное реакционному или традиционному. Это — постепенное, постепенно растущее, прогрессирующее воспитание, каждый этап которого добавляет способы роста, развития, перестройки опыта, совершенствования личности. Это пожизненный прогресс.

Рост опыта, развитие ребенка происходят только при условии 1) обогащения его конкретными знаниями, полными доступным для него значением, и 2) общения. "Само общение есть процесс передачи опыта — общего достояния". И далее: "Социальная среда обладает воспитывающей, формирующей силой настолько, насколько индивид участвует в каких-либо общественных видах деятельности, разделяет их. Он знакомится с целью этой деятельности, приобретает способы этой деятельности и ее содержание, а также — необходимые навыки и эмоциональные отношения, связанные с этой деятельностью". Отсюда — вопрос об обучении в специально организованной среде, обладающей большей воспитывающей, формирующей силой, чем "естественная" среда.

Процесс обучения в воспитывающей среде протекает целенаправленно и становится эффективным, если эта среда выполняет три важнейшие функции: 1) упрощает и упорядочивает те результаты, те способности, знания, совершенства, навыки, умения, которые желательно иметь "на выходе"; 2) проясняет и моделирует существующее социальное устройство; 3) создает более широкое и лучше сбалансированное окружение, чем то, в котором находился бы молодой человек, будь он предоставлен самому себе.

Возможность обучающего воздействия заложена, по Дьюи, в самой среде. Осуществление же воздействия происходит благодаря участию детей в педагогических проблемных ситуациях. Эти ситуации призваны стимулировать желание учащихся непрерывно расти (совершенствоваться) и предоставлять средства для осуществления этого желания.

В концепции воспитывающей и обучающей среды, разработанной Дьюи, ценна идея развития мыслительных способностей благодаря самостоятельному разрешению проблемных ситуаций. Указание на первичность в процессе мышления проблемной ситуации выдвигает на первый план педагогическую проблематику мышления в ходе проблемного обучения.

В России деятели синтетически-антропологического течения, опираясь на выдающиеся достижения их предшественников — Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского, особенно подробно разрабатывали проблемы целей воспитания.

Для представителей этой школы общей целью воспитания неизменно представало "гармоническое развитие всех лучших сторон человеческой природы" (В.А. Волкович).

Понятие гармонического развития включало в себя и доминирование какой-либо стороны человеческой психики в связи с преобладающими "естественными задатками". Для гармонии необходимым считалось согласование индивидуальных и социальных стремлений личности (А.Ф. Лазурский).

Воспитание призвано, по В.А. Вагнеру, диктовать жизни свои правила, давать жизни такой тип личности, который оказался бы сильнее ее развращающего влияния. В споре школы с жизнью гегемония должна принадлежать школе. А для этого воспитание не должно быть прагматически близоруким. Дальновидность

воспитания предполагает отталкивание от будущих, а не утилитарно-сегодняшних задач, что в свою очередь предполагает идеал общечеловеческого образования: "хозяин жизни, а не ее слуга: сознательный работник, а не бессловесный исполнитель, умеющий бороться с житейским злом".

Содержанием воспитания сторонники синтетического антропологизма в педагогике считали прежде всего нравственность. Мужество, стойкость и оптимизм требовал первым делом воспитывать в учащейся молодежи В.М.Бехтерев. Эта необходимость диктуется как социальными потребностями в установлении лучшего будущего, так и собственно психологическими целями. Оптимизм, вера и надежда на лучшее будущее высокие общественные и человеческие идеалы — вот противоядие от эпидемии самоубийств школьников.

Приверженцы русского синтетически-антропологического течения стремились к установлению законов педагогического процесса, истоком которых служит человекознание.

"При изучении человека и условий его образования всего глубже складывается убеждение, насколько сильно влияют не слова, а действия близких лиц на развивающегося ребенка", — писал П.Ф. Лесгафт, создавший очень ценную педагогико-антропологическую типологию характеров.

"Если задача образования заключается и развитии ума детей и юношей, то нужно тщательно изучить особенности детских и юношеских умов и стараться привести их к определенным типам. Сколько будет установлено типов детских и юношеских умов, столько же должно быть и образовательных систем... Притом множество полнокровных общеобразовательных систем не исключает их общего основания, единой исходной точки", — утверждал П.Ф. Канторов.

В качестве первого и важнейшего закона воспитания, выведенного в соответствии с указанными установками, М.И. Демков провозгласил: "Все физические и духовные силы человека подлежат развитию согласно индивидуальным его особенностям".

Демков ратовал за уравновешенное развитие главных сфер личности, устанавливая целью и средством нравственного становления личности любовь ("Любовь достигается только любовью").

Законами воспитания становилось и содержание и методы формирующих воздействий: "Развивать предпочтительно чувствования положительные, возвышающие человека, а не отрицательные, его принижающие и подавляющие... Те чувствования прочнее, которые могут соединиться с идеями, и те из них важнее и сильнее, которые сочетаются со сложными идеями".

Правильное воспитание может быть только законосообразным, утверждал также и П.Ф. Лесгафт. Метод метод потому должен быть "систематическим или теоретическим", что "без теории невозможна и истинно человеческая жизнь, и практика отдельного лица должна вполне согласоваться и вытекать из теоретических его понятий".

Требование систематического (теоретического) воспитания, происходящее из понимания целостности развивающейся человеческой души, логически неизбежно привело педагогов-антропологов к тому, что именно они стали главными систематизаторами и собирателями педагогического знания.

## ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

Признание педагогики в качестве самостоятельной науки, имеющей свой собственный предмет и специфические социальные функции, направляло усилия антропологов в русло поиска широкого и притом системного фундамента, прочной теоретически-мировоззренческой базы педагогики. Эту базу составили для них педагогически осмысленные философия, искусство, литература, все науки о человеке, как общественные, так и естественные. Они стремились к критически и экспериментально выверенному применению методов всех наук о человеке в решении педагогических задач. От всех других ориентированных на науку течений педагогической мысли синтетистов отличал универсализм как в привлечении фактического материала, так и в применении методой исследования; как в понииании предмета педагогики, так и в разработке ее в качестве науки и искусства; как в отношении к традициям, так и в охвате современной проблематики.

Крупнейшие систематизаторы педагогического знания того времени — В. Рейн, П. Монро, Ф. Бюиссон — были одновременно и теоретиками и историками педагогики. Общепедагогическая, педагогико- методологическая ("философско- педагогическая") проблематика разрабатывалась ими прежде всего в историческом аспекте. Философия и история педагогики у этих деятелей синтетически-антропологического течения дополняли и освещали друг друга.

В десятитомной педагогической энциклопедии под редакцией В. Рейна (1911), педагогическая наука в качестве своего предмета обрела всю полноту теории и практики целенаправленного развития индивида и как самодовлеющей, и как социальной ценности.

В фундаменте педагогики лежала система человекознания: "основополагающие для педагогики науки" (Grundwissenschaften der Pädagogik) — этика как "целевая наука" (Zielwissensehaft), психология как "прокладывающая путь" (Wegwissenschaft) и "вспомогательные" науки (Hilfswissenschaften) — медицина, психиатрия, гигиена.

На этом фундаменте покоилась общая ("систематическая") педагогика, изучавшая связь теории с практикой, философские и социологические аспекты теории и практики [(в частности, связь культуры со школой, воспитания со средой (Gemeinschaft)], национальный момент воспитания, а также связь педагогики с политикой и религией.

Теоретическая педагогика рассматривалась Рейном как "учение о процессе формирования личности". Она состояла из учения о целях воспитания ("телеологии"), учения о средствах и путях воспитания (методологии) и учения о руководстве воспитанием ("годегетики").

Все разделы педагогики, все ее содержание освещались в историческом философском ключе, но, в отличие от пятитомной энциклопедии Монро, подводившей итоги не только гербартианской, но и руссоистской традиций, история и философия педагогики не составляли у Рейна относительно

самостоятельных областей педагогического знания. Предмет и структура педагогического знания у Монро столь же универсальны, что и в энциклопедии Рейна. К разделу философии педагогики Монро отнес — в полном соответствии с устоявшейся в то время англо-американской традицией — такие темы, как значение и предмет педагогики, методы исследования в педагогике, природа воспитания. И у Монро человекознание во всей его широте служило базой для педагогики. Но в структуре систематизированного Монро педагогического знания мы обнаруживаем в качестве развитых дисциплин, помимо философии педагогики и педагогической психологии, также и историю воспитательной практики и теории.

У деятелей синтетически-антропологического течения история педагогики все теснее переплеталась с теорией педагогики, становясь формой разработки этой теории и одновременно служа ей материалом для дальнейшего прогресса. Тем самым история педагогики ставилась на службу не только педагогического образования, но и решения насущных проблем самой воспитательной практики.

Синтетически-антропологическое течение сильно отличалось своим отношением к философии как одной из базовых для педагогики наук — и от естественнонаучного, и от узкофилософского течений.

Важнейший для педагогики вопрос — о предпочтительных идеалах. А эти вопросы решала и решает специальная наука — философия, занимающаяся, в частности, отношением к жизни, мировоззрением. Педагогикой руководит именно мировоззрение, научное обобщение которого дает философия. Любые соображения о конечных целях воспитания суть философия, та или иная, хотим мы этого или нет (Джон Дьюи).

Но философия дает и обобщения, с позиций которых осмысливается содержание образования: все факты науки, истории и широкого общественного опыта. Одна только философия рассматривает их в единстве, а все остальные науки — дискретно, по частям, без взаимосвязей.

Таким образом, опора педагогики на философию мыслилась как подведение "общечеловеческого" фундамента под теорию воспитания и отбор содержания образования.

Аналогичные явления мы наблюдаем в России. Признание синтетически-антропологической школой педагогики в качестве самостоятельной науки, т.е. имеющей свой, неподменяемый предмет и свои функции, направляло усилия в русло поисков фундамента, опоры, прочной теоретически-мировоззренческой базы педагогики.

Например, статус педагогики как науки и ее связь с другими областями знания такой последователь Ушинского, как К.К. Сент-Илер, целиком и полностью выводил из понимания им природы и сущности воспитания (1892). Воспитание как преднамеренный и целенаправленный процесс является предметом самостоятельной науки педагогики, которая основывается на этике, физиологии, гигиене и психологии. Физиология и гигиена необходимы для определения целей физического, этика — нравственного, психология — умственного воспитания.

М.И. Демков искомую теоретическую базу обнаруживал в философии, весьма обстоятельно аргументируя прогрессивную позицию, нацеленную на формирование национальной, своеобразной педагогики, способной решать

специфически национальные проблемы его времени.

Педагогика каждого народа, по убеждению М.И. Демкова, находится в столь тесной зависимости от философии, что, говоря о первой, нельзя умолчать и о последней. "Философия есть мать всех наук, она дает им тон и направление".

Русская философия призвана помочь русской педагогике осуществить национальные идеалы красоты, истины и добра.

М.И. Демков не только предлагал начать систематическую работу по созданию самостоятельной педагогики с критического усвоения мировой философии, он ждал и непосредственного участия философов и других ученых в возведении здания науки педагогики.

Начертанная Демковым программа развития русской педагогики включала в себя наряду с разработкой ее методологических основ и опытно-экспериментальную базу. Будущее научной педагогики увязывалось с ростом педагогического образования, институционализацией педагогики, с расширением общественного педагогического движения.

Демков сам внес существенный вклад в создание общетеоретических и методологических основ русской педагогики как науки.

По сути дела, М.И. Демков не столько предписывал рассматриваемому течению в русской педагогике путь его дальнейшего развития, сколько констатировал факт его движения именно по этому пути. Для русских педагогов синтетически-антропологического течения свойственно ясное понимание значения мировоззренческой направленности педагогической мысли. У Н.Д. Виноградова "общее мировоззрение", источником которого служат не только строго научные данные, но и известные философские представления, предстает прежде всего как источник знания о целях развития личности. Но мировоззрение имело еще то огромное значение для педагогики, что оно выступало и как содержание воспитательно-образовательного процесса. Эту связь между общим мировоззрением педагогов и их воспитательными взглядами Виноградов обнаруживает и в прошлом педагогики и в современную ему эпоху.

Та же идея кристаллизовалась у В.А. Волкович в положении о философии школы как "педагогическом мировоззрении": "Построить философию новой школы значит раскрыть содержание педагогики как науки в виде целого ряда принципов, составляющих педагогическое мировоззрение русской школы". Волкович исходила из "общего мировоззрения", понимаемого как взгляд на "совершенное будущее" (ибо педагогика подготавливает через воспитание будущее человечества). Обосновать принципы педагогики, "составляющие ее мировоззрение, должна наука психологии народа и наука истории русской педагогики",— утверждалось этой представительницей синтетически-антропологического течения. "Изучение прошлого осветит настоящее и предначертает для нас будущее".

Поставленная Волкович задача создать целостное и системное педагогическое мировоззрение как "философию школы" разрешалась на идейной основе философии истории как теории прошлого, настоящего и будущего.

Столь же тесно связывал педагогику с мировоззрением А.Ф. Лазурский.

Педагогика для него выступала как синтез философии, социологии и психологии, становясь наукой в качестве "экспериментальной философии". Конкретизация этой же идеи содержалась в педагогических работах В.А. Вагнера, показавшего значение социальных идеалов для построения правильного воспитания.

Деятели синтетически-антропологического течения открыто продолжали в русской педагогике курс Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского,

"Возможность построить национальную педагогику, не противоречащую общекультурным требованиям всех людей, дал впервые последующим педагогам друг человечества, друг своего народа, русский гений, наш первый реформатор воспитания Николай Иванович Пирогов", — писала В.А. Волкович.

Заслуги Пирогова в построении философии русской школы при этом усматривались в том, что он "впервые сумел философски выработанное в виде системы педагогическое мировоззрение обратить в вопросы жизни", захватить им общественное сознание и претворить на практике. Пирогов раскрывал воспитание, исходя из сущности человека, т.е. из антропологического исследования. Он завещал рассматривать педагогику и как искусство, и как науку, "в виде философски разработанной системы воспитания". К.Д. Ушинский также рассматривался Волкович как адепт антропологической идеи.

Целостно выразил отношение изучаемой линии русской педагогики к актуальному для новой эпохи наследию К.Д. Ушинского Ю.И. Айхенвальд в речи на заседании Московского Педагогического Общества, посвященном памяти великого педагога-демократа.

Неоценимой заслугой Ушинского здесь названо то, что он положил фундамент обобщений для эмпирической и случайной педагогической деятельности. Замысел, цель воспитания для Ушинского ясно определены, и его педагогика никогда не вырождается в собрание механических средств, забывших о своей цели, — она проникнута одним, этическим настроением, она богата общими идеями и каждая деталь в них имеет внутренний и глубокий смысл. Несомненная истина заключается в его призыве к идее педагогического универсализма, в его попытке глубоко проникнуть в психику человека и особенности ребенка и показать связь психических состояний с физиологическими. Ушинский исповедовал принцип органической целостности педагогического знания и требовал формирования мировоззрения, ясного, широкого, доступного возрасту и точного.

Этим принципам Ушинского следовали, их развивали деятели синтетически-антропологического течения, разделявшие его программу создания теории воспитания как знания "о всей широте человеческой жизни".

Новации в методологии педагогики, которые внесли в русскую педагогику выдающиеся представители физиологии и психологии XX в. — В.А. Вагнер, В.М. Бехтерев и их единомышленники, также принадлежали к синтетически-антропологическому курсу, провозглашенному Ушинским и восходящему к его "человеку как предмету воспитания".

В 1905—1913 гг. широкое распространение получила программа построения антропологии как эмпирической базы науки о воспитании П.Ф. Лесгафта, разрабатывавшего эту программу на протяжении почти сорока лет.

Для Лесгафта педагогика — "филиальная ветвь биологических наук" — имеет своей основой антропологию как целостное учение о человеке. Антропология, согласно Лесгафту, рассматривает не только значение, развитие и отправление отдельных тканей и органов человеческого тела, но в особенности — физическое и нравственное влияние на человека окружающей среды (природных условий и социальной среды отношений). Педагогика не может "подниматься выше как наука", если не опирается на данные антропологии, т.е. не изучает влияние среды развития личности.

Детализируя свою программу, П.Ф. Лесгафт писал в 1905 г., что одно накопление знаний не будет еще наукой; напротив того, в науке собираются истины с указанием метода их получения и с указанием, как применить эти истины для выяснения явлений, встречающихся в жизни. Эмпиризм должен сочетаться с рационализмом, опыт — с теорией, эксперимент — с философским его обоснованием. "Наука невозможна без опытной практической проверки, как невозможна она и без философии".

Программа П.Ф. Лесгафта, в реализацию которой он внес большой вклад своими работами по характерологии и теории воспитания, призвана спасти педагогическую науку в методологическом отношении как от чего эмпиризма, так и от голой априорности.

Аргументированную Лесгафтом позицию разделяли многие авторы, выступавшие за становление педагогики как науки и видевшие путь к этому в накоплении и осмыслении знаний о человеке и природе, знаний, которые предпосылаются законам и условиям правильного воспитания.

Деятели синтетически-антропологического течения опирались в построении педагогики и на данные художественной литературы (Ю. Айхенвальд, Н. Антонов, А. Бороздин, В. Воскресенская, А. Герцык, А. Кирпичников, И. Полозинский, К. Сент-Илер, В. Шенрок, Н. Шестаков и др.).

Знания о человеческих характерах, взятые из классической литературы, о мире ребенка служили им эвристическим источником для распознавания основных типов школьников. Пласт исследований подобного оказался полезным для становления педагогической характерологии в России (Лесгафт, Лазурский) как составной части педагогико-антропической науки. Опора на данные передового искусства о детях расширяла и обогащала арсенал исследовательских методов педагогики.

Нарастала тенденция к антропологическому синтезу естественных и гуманитарных знаний о человеке. Появилась объективная потребность в специальной деятельности по установлению связей между науками о человеке, искусством и философией. Эта потребность была одним из факторов выделения внутри педагогического знания "общей педагогики" ("философии педагогики").

Эту позицию разделяли многие прогрессивные авторы, видевшие путь к становлению педагогики как науки в накоплении и осмыслении знаний о человеке и его природе, знаний, которые предпосылаются знаниям о законах и условиях правильного воспитания (работы Н.А. Корфа, В.И. Водовозова, Н.Ф. Бунакова, В.П. Острогорского, А.Я. Герда и др.). Речь шла не о механическом соединении данных различных наук о человеке, а об их органическом синтезе. Синтезе, вырастающем из опытно-экспериментального, а не только теоретического исследования.



В отличие от узкого экспериментализма, представители интересующей нас здесь научной школы правильно разрешили проблему соотношения должного с сущим и возможным в педагогике. Дело вот в чем.

Эксперименталисты в России, как и на Западе, были убеждены в том, что наука о воспитании вырастает из накопленной суммы лабораторно-экспериментальных данных, Л.А. Красновский убедительно показал несостоятельность этой надежды.

Подлинную специфику "экспериментальной педагогики" как науки Красновский усматривал в стремлении приспособить задачи и цели воспитания к наличным силам и интересам детей, а вовсе не в методах исследования, как это представлялось самим эксперименталистам. Эксперимент имеет дело, показал Красновский, с психикой ребенка, а полученное в его результате знание дает "психологию школьного возраста", или педагогическую психологию, но не педагогику.

Педагогика — наука не только о том, что есть, но и о том, что должно быть. Из материалов, предоставляемых самой экспериментальной педагогикой, ясно видно, что в них всегда есть две части: первая посвящается изучению психического процесса, происходящего во время воспитания и обучения, а вторая — выводу правила. Эксперимент служит только для установления первой части; но собственно педагогические оценки, нормы, требования, рекомендации выводятся логическим, теоретическим, а не экспериментальным путем.

"Поэтому, если и можно говорить об экспериментальной педагогике, то только условно, только при предположении, что это направление имеет в виду наметить цели при воспитании и обучении, такие идеалы, которые всецело зависят от наличной психики учащихся, их сложившихся интересов, склонностей, как они открываются в экспериментально-психологическом исследовании; только такие средства для достижения этих целей, которые приспособляются в ребенку, которые делают учителя сознательным руководителем подрастающих поколений, а не слугой или передаточным механизмом, подсовывающим учащимся интересующий их материал. Ибо как только заходит речь о сознательном направлении внимания и интересов детей, об идейном руководстве ими, то все это будет определаться уже не экспериментом, а этическими соображениями или общим мировоззрением руководителя подрастающего поколения", — писал А.А. Красновский (1912).

Концепция Красновского преодолевала односторонность как набравшего силу в науке узкоэкспериментального течения, так и теорий "свободного воспитания" на почве синтеза их положительных моментов. Полемическим острием методологические установки Красновского были направлены одновременно против односторонности дедуктивно-умозрительного метода, исключавшего эксперимент (значительная часть неортодоксально-религиозной педагогики), и против крайностей эмпиризма, в которые нередко впадали лидеры экспериментальной педагогики и педологии.

Крайности в решении проблемы эксперимента снимал своей концепцией "естественного экспериментального метода" А.Ф. Лазурский — метода, ставшего одним из важнейших приобретений всей мировой педагогики XX в. Как метод исследования, занимающий соответствующее ему место в системе методологических средств педагогики, эксперимент благотворен и необходим, показал Лазурский, По как путь разработки всего содержания педагогики он недостаточен.

Отличительные черты, общие для демократически настроенных педагогов синтетически-антропологического течения: осознанная защита интересов обездоленных; лояльное отношение к прогрессивной педагогике прошлого. Будущее научной педагогике увязывалось ими с ростом педантичного образования, институционализацией педагогики; предполагало расширение общественного педагогического движения.

## Глава вторая

### ЕСТЕСТВЕННИКИ, или ПЕДАГОГИКА КАК ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

Влиятельное течение, в мировоззренческом отношении так же, как и предыдущее, ориентирующееся на науку, в социально-политическом отношении - либерально-демократическое, в философском плане механически материалистическое и позитивистское, можно условно назвать естественнонаучным. Его главное отличие от синтетически-антропологического — в относительной у з о с т и мировоззренческой ориентации по всем параметрам теоретической парадигмы.

Ориентация на биологию, психофизиологию и медицину как главную теоретическую базу педагогики, сопряженная с игнорированием общественных наук, была связана с влиянием на педагогов этого течения быстро развивающейся в то время педологии. Нередко они разрабатывали одновременно экспериментальную педагогику, педагогическую психологию и педологию,

К числу крупнейших деятелей естественнонаучного течения принадлежал Альфред Бине. Особенно большое значение для педологии и экспериментальной педагогики имела его адаптация собственных работ по детской и педагогической психологии, а также по дефектологии и по тестологии. Школа А. Бине (Т. Симон, В. Анри во Франции, В. Штерн в Германии, Л. Термен и Э.Л. Торндайк в США, Ч. Спирмен в Англии, А.П. Нечаев, Н.Е. Румянцев в России и многие другие) с течением времени вышла из области теории в широкую социальную практику, в частности, народного образования, во многом изменив лицо общеобразовательной и специальной школы в период между двумя мировыми войнами.

Большинство лидеров естественнонаучного течения в России стремились или к тотальной биологизации педагогики (В.П. Вахтеров), или к ее психологической редукции (А.П. Нечаев, Н.Е. Румянцев, Г.И. Россолимо и др.).

В рамках естественнонаучного течения общетеоретическую проблематику систематически исследовали также теоретики, оказавшие ощутимое влияние на процесс развития педологии в целом, — английский специалист в педагогической психологии Джеймс Салли, американский — Д.М. Болдуин, немецкий Гуго Мюнстерберг (с 1892 — в США), французский — Т.А. Рибо, русские — Н.П. Гундобин, М.К. Барсов, И.А. Сикорский, В.Ч. Чиж и др.

С точки зрения большинства педагогов естественнонаучной ориентации,

педология, посвящая себя изучению развития и особенностей детского организма и психики, устанавливает общие законы детского развития — физического и психического, соответственно возрасту и полу. Педагогика — прикладная педология, или искусство индивидуального воспитания, которое сводилось к использованию этих общих законов для наблюдения над воспитуемой личностью. Педология рассматривалась как описательная дисциплина, педагогика — как нормативная.

## ЧЕЛОВЕК КАК БИОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Носители естественнонаучного мировоззрения в педагогике того времени отличались от сторонников синтетически-антропологического течения, в частности, тем, что отрицали ведущий социальный фактор формирования личности, настаивая на посылке о равенстве внутренних и внешних причин очеловечения человека.

То, чем становится человек, считал, например, Торндайк, зависит от врожденных наклонностей в той же степени, что и от воспитания, которое он получает. "Природа и воспитание формируют человеческие ум и характер". Но то, чем становится человек благодаря воспитанию, зависит от того, что он есть по природе. Обучать — значит использовать естественные наклонности для идеальных целей. Первое условие реакции со стороны ученика — это основной запас инстинктов и способностей, которыми он одарен от природы; первое условие обучения — это считаться с этими инстинктами и принимать их во внимание.

Основным источником умственного развития Торндайк считал инстинкт умственной деятельности. Доказательство этой посылки он видел в том факте, что — не в пример остальным животным — человек мыслит не только под влиянием какой-либо непосредственной практической нужды, но ради самого удовлетворения, доставляемого процессом мышления, ибо для человеческого существа умственная жизнь составляет такую же потребность, как пища или безопасность.

Внутреннюю мыслительную деятельность Торндайк интерпретировал как совокупность сложных цепей навыков, формирующихся по схеме "стимул — реакция". Эта трактовка природы мышления, идущая от А. Бине, Г. Спенсера и Г. Эббингауза, видящая только связи между психическими явлениями, которые возникают под влиянием повторения их сочетаний во времени или пространстве, не могла объяснить избирательный и целенаправленный характер человеческого мышления.

Вместе с тем нарастала тенденция к акцентированию раннего этапа онтогенеза в становлении и развитии личности. То, что немецкий этолог (специалист в сравнительной психологии) Оскар Гейнрот назвал в 1910 г. "запечатленным", а австриец Конрад Лоренц — "импринтингом", что стало со временем учением об этиологии (внешней обусловленности процесса развития) взрослых форм поведения, восходит к идее о неотразимом впечатлении первых воздействий внешней обстановки на только что родившееся живое существо.

Мощный импульс к изучению раннего онтогенеза в педагогическом плане дали еще Ч. Дарвин и З. Фрейд. В работе 1877 г. "Биографический очерк ребенка" Ч. Дарвин доказал наличие взаимосвязи врожденных реакций с ранним научением. Развитие этой идеи в терминах инстинктивного поведения показало, что многие виды такого поведения созревают на определенном этапе развития жизни организма, затем угасают. Подчеркивалась важность начальных этапов жизни для становления последующих форм поведения, роль событий раннего детства и прошедших стадий онтогенетического процесса в направленности и специфике личности.

З. Фрейд защищал идею огромной сензитивности психосексуальных фаз детского развития к импринтингам ("Три статьи о теории полового влечения", 1905). Тем самым Фрейд укреплял идею решающего значения обстоятельств раннего детства для становления психических особенностей взрослого человека.

В конце XIX — начале XX вв. широко распространилась "рекапитуляционная" теория развития. Восходила она к идее французских Просветителей о параллели между развитием человеческого рода в целом и онтогенезом человека, развитой Кантом (лекция "О педагогике", 1803), и к учению Гегеля об исторических этапах саморазвития духа ("Феноменология духа", 1807). Но если у Руссо, Песталоцци и Фрёбеля вопрос о такой параллели (ставившийся как проблема, как гипотеза) был не чем иным, как гениальной догадкой о культурно-исторической обусловленности духовной жизни индивида, о зависимости последней от присвоения культурных достижений всего человеческого рода, о всемирно-историческом содержании человеческого сознания, то наука новейшего времени развивала мысль о генетически закодированном повторении в индивидуальном развитии психики "филогенеза" поведения. Педагоги перенесли на сферу человеческого сознания дарвинскую модель (развитую Э. Геккелем) биогенетического закона, утверждая, что онтогенез органических форм обуславливается филогенезом по механизмам биологической наследственности.

Рекапитуляционная идея вносилась в педагогику, соединяя в себе положение о стадильности индивидуального развития с учением об эволюции мирового духа и дарвинским эволюционизмом (Холл).

Биологизаторские взгляды разделили все представители так называемой экспериментальной педагогики. В основе "педагогики действия" В. Лая лежало учение о биологической природе реакции человека на внешние раздражители. Согласно его мнению, механическое приспособление человека к внешней среде происходит в процессе этих моментальных реакций. Поэтому "врожденные рефлексy, реакции и инстинкты ребенка... должны стать основой и исходным пунктом всего процесса воспитания".

А. Бине, "твердо придерживаясь физического детерминизма", признавал параллелизм между развитием сознания и "деятельностью мозговой вещества". В этом он видел свое отличие от спиритуалистов, полностью отрывавших душу от тела, и от материалистов, "помещавших первую за вторым", и от А. Бергсона, ставившего второе за первой".

Подобную же позицию занимал и В. Штерн. Что такое развитие и какими условиями оно определяется? Нативизм считает, что источник процесса развития лежит в индивидууме, а эмпиризм — в окружающем мире, который с первого момента рождения обрушивается на ребенка и делает его игрушкой недоступных учету влияний. Но истина, по Штерну, должна заключаться в объединении обеих

позиций: душевное развитие есть конвергенция внутренних данных с внешними условиями развития.

Влияние Бине на решение проблемы природы человека, особенно — уровня и пределов развития в онтогенезе, одаренности и ее наследуемости, соотношение физиологического развития с психическим, проблемы нормы и патологии развития и др., было очень сильным. Оно проявилось и в общей педагогике, и в методологии исследований, и в частных дидактиках (особенно — методике письма и арифметики).

В 1880 г. Г. Эббингаузом были получены первые частично успешные результаты в измерении степени отличия умственных характеристик людей. Но только работа А. Бине сделала измерение интеллекта популярным среди дефектологов, а затем — психологов и педагогов естественнонаучной ориентации.

В 1906 г. в начальной школе в Париже на ул. Гранж-о-Бэль А. Бине открыл лабораторию, где совместно со своими сотрудниками создал и впервые применил для анализа педагогических явлений статистические методы. В этой лаборатории была разработана шкала "средних" способностей и система простых испытаний для соответствующих измерений.

В США тесты с 90-х гг. прошлого века широко применяются в интересах психологических исследований. Уже в 1902 г. Торндайк издал первое пособие по применению математических методов в педагогике для учителей и исследователей. В своем курсе он подробнее всего рассматривал вопросы интеллектуального тестирования, в развитие которого внес большой вклад.

Педагогика становится наукой, считал Торндайк, по мере усвоения ею количественных методов исследования. "Мы завоевываем, вырываем тайну у природы, когда мы наблюдаем ее явления и экспериментируем с ними. Но когда мы измеряем их, они становятся нашими послушными слугами".

После опубликования работ А. Бине и Т. Симона по массовому обследованию мышления, памяти и внимания детей, данные которых были использованы как критерии при замера индивидуальных различий (1905, 1908, 1911 гг.), тесты стали применяться и в педагогической фактике.

Коэффициент умственной одаренности (ай-кью) был изобретен Л. Терменом, развившим идеи В. Штерна (1911). Ай-кью представляет собой результат деления "умственного возраста" (определяемого как способность выполнить задания, с которыми справляется эгопипинство детей определенной возрастной группы) на физический возраст (хронологический возраст) и умножения на 100. Например, если двенадцатилетний ребенок справляется с заданиями, выполняемыми большинством его сверстников, то его коэффициент интеллекта равняется 100 ( $12:12 \times 100$ ), т.е. он считается нормальным ребенком в умственном отношении. Если же он справится с заданиями, посильными для большинства пятнадцатилетних детей, то его умственный возраст — 15, а коэффициент одаренности — 125 ( $15:12 \times 100$ ). Если ребенок того же физического возраста осилит только задания для девятилетних детей, то его ай-кью будет 75 ( $9:12 \times 100$ ).

Шкала коэффициентов интеллекта, как верят адепты интеллектуального тестирования, позволяет диагностировать отклонения умственного развития от нормы. Олигофренические случаи (идиоты, имбецилы, дебилы) занимают часть

шкалы от 25 до 64. Малоспособные нормальные дети — от 75 до 89, нормальные — от 90 до 110, способные — от 111 до 119, очень способные — от 120 до 130, гениальные — свыше 130.

Уже в изучаемый период среди педагогов, принадлежащих к естественнoнаучному течению, не было единодушия по вопросу о педагогической диагностической ценности интеллектуальных тестов.

Большой интерес представляет отношение Лая и Меймана к проблеме измерения одаренности. Лай критиковал все известные ему методы тестирования по следующим причинам: 1) тестологические исследования не всегда имеют ясную цель; 2) они не позволяют сделать заключение об отношении друг к другу отдельных способностей; 3) тесты позволяют сделать только косвенное заключение об интеллекте учеников в среднем, а не каждого отдельного ученика; 4) они не дают точных знаний об общей одаренности.

Проанализировав различные способы и методы измерения способностей и одаренности у детей, Мейман делал вывод, что вопрос об индивидуальных различиях в одаренности не может быть разрешен только с помощью умственного тестирования.

Сомнения части исследователей относительно того, измеряют ли интеллектуальные тесты "врожденные" способности, увеличивались по мере расширения тестологической практики. Большой резонанс вызвали данные об исследованиях монозиготных близнецов, воспитанных вне семьи, и их братьев и сестер, воспитанных в других условиях. Тестирование этих пар близнецов показало, что их умственные способности были различными. Влияние раннего воспитания оказалось чрезвычайно важным для развития интеллекта, способности учиться.

Вопреки подобным сомнениям, практика интеллектуального тестирования начинала внедряться в школу. Однако самостоятельным разделом педагогики окончательно тестология еще не стала; в изучаемую эпоху только начался этот процесс, завершившийся вскоре после первой мировой войны, когда тестология прочно вошла — или в составе педагогической психологии, или самостоятельно — в структуру теории образования.

Естественнoнаучное течение в России, как и на Западе, испытало на себе сильное влияние нейрофизиологии И.П. Павлова.

Событием в истории наук о человеке, в частности и в педагогике, стало заявление в апреле 1903 г. И.П. Павлова (в речи на Международном медицинском конгрессе в Мадриде): "Полученные объективные данные, руководствуясь подобием или тождеством внешних проявлений, наука перенесет рано или поздно и на наш субъективный мир и тем сразу и ярко осветит нашу столь таинственную природу, уяснит механизм и жизненный смысл того, что занимает человека всего более — его сознание, муки его сознания". Природа человеческой психики должна постигаться наукой, по Павлову, с помощью "объективных", т.е. экспериментальных методов и данных физиологии. Физиология — основа психологии — этот лозунг был подхвачен всеми естественниками в России и на Западе.

Интервенция физиологии в психологию, проведенная И.П. Павловым, привела к переоценке роли инстинктов, рефлексов, механических реакций организма в

жизни человеческого сознания, в процессах высшей нервной деятельности, в душевных и духовных проявлениях человека.

В докладе И.П. Павлова о "рефлексе цели" на третьем съезде по экспериментальной педагогике (1916) прозвучал призыв к учителям и родителям лелеять у воспитанников эту "драгоценную часть их существа", эту "основную форму жизненной энергии" каждого из нас. Не приходится сомневаться, что в павловской идее "рефлекса цели", т.е. врожденной и исследуемой человеком инстинктивной способности целеположенного действия, не было ничего общего с положением К.Д. Ушинского о специальном формировании воли человека в тесной связи с целями его сознательной деятельности. Система целей человека формируется, по Ушинскому, в ходе его жизнедеятельности, как итог пройденного им жизненного пути.

Физиологически ориентированная педагогика уходила от некоторых важных принципов прогрессивного идейного наследия великой русской педагогики XIX в

В России биологическая, узкофизиологическая ориентация была свойственна не только представителям экспериментальной педагогики, но и основателю "эволюционной педагогики" В.П. Вахтерову, который стремился к концептуальности и методологическому монизму, но в качестве объединяющей все педагогическое знание идеи он предложил чрезмерно общий принцип его обоснования и систематизации — эволюционный.

Все отдельные элементы педагогики, утверждал Вахтеров, удобнее всего объединяются идеей развития в широком смысле: и как развития индивида, и как биологического развития рода, и как исторического процесса.

"Эволюционная педагогика" В.П. Вахтерова понимала развитие как спонтанный, по преимуществу биологический процесс. Она обнаруживала в ребенке врожденное ему "стремление к развитию", переоценивая роль бессознательного начала в этом стремлении. Поэтому развитие мышечной ткани, развитие психических функций, развитие любознательности и интересов детей - явления однопорядковые. Их движущая сила — половозрастное созревание, средства их педагогической стимуляции — с опорой на врожденную внушаемость — подражание и уважение.

## ВОСПИТАНИЕ КАК ИГРА СТИМУЛОВ И РЕАКЦИЙ

Узкоестественнонаучная мировоззренческая ориентация педагогов согласовывалась с их ограниченным пониманием природы воспитания, его целей, путей, методов, инструментов, средств. Их педоцентризм носил на себе печать биологизаторской антропологической аксиоматики, будучи избыточно механистичным. Воспитание сводилось к системе стимулов и реакций, базирующихся на инстинктах и физиологических автоматизмах.

Одновременно деятели естественнонаучного течения как на Западе, так и в России были одновременно "активистами", т.е. предписывали учителю и воспитателю активную роль — роль источника "стимулов" в развитии

воспитуемых. Они выступали противниками крайних форм педоцентризма, свойственного опытническому движению.

Так, А. Бине декларировал, что цель всякого воспитания — научить детей активно действовать, доводя эту способность до уровня привычки, автоматизма: "Нужно, чтобы поступки повторялись, чтобы они превратились в привычку, в постоянный образ действия, который не требует никаких усилий и совершается вполне естественно. Результат не достигнут, пока не создана привычка".

А. Бине требует при этом отработать средства, помогающие достичь поставленной цели. Таковыми выступают в его концепции методы дрессировки: "Все мы ищем удовольствия и избегаем страдания. Это простое наблюдение лежит в основе всякой дрессировки: при помощи хлыста и моркови из обезьяны можно сделать все, что угодно. Заменяем эти грубые средства более высокими, и мы получим существенный фактор человеческого воспитания".

Считая, что приспособление есть основной закон, властвующий над жизнью, А. Бине говорил и о необходимости приспособления учения к уровню развития ученика. Всякое, даже самое сложное явление, можно объяснить ребенку доступным образом. Но как это сделать в условиях массового обучения, когда в одном классе занимаются до шестидесяти детей различного уровня развития? А. Бине предлагал создать гомогенные группы учащихся, а уровень развития ребенка определять по разработанному в его лаборатории методу. Только после того, как учитель будет с математической точностью знать об уровне развития и способности своих учеников, можно говорить об использовании тех или иных методов обучения и их эффективности, заключал А. Бине.

"Нам необходимо моторное воспитание", — уверял В. Лай. — Активность ребенка, имеющая своим истоком и основой врожденные рефлексy, реакции и инстинкты, есть активность реагирования на действия воспитателя, активность приспособления к требованиям "логики", эстетики, этики и религии". Активность реакции на стимулы выступала для естественнонаучного течения как главный механизм воспитания.

Его движущей силой провозглашались интеллектуальные чувства (Э. Мейман), считавшиеся врожденными, но эксперименталисты стремились реализовать идею целостного формирования личности на путях тренировки также еще и воли как центрального ядра личности. Этой цели служило "выражение", т.е. внешнее проявление в продуктах самостоятельного труда (физического и умственного) учащихся усвоенных ими впечатлений и стимулов. И это была продуктивная идея.

Из аксиомы об инстинктивной природе умственной деятельности как основе школьного образования Э.Л. Торндайк выводил требование индивидуализации учебного процесса в соответствии с физиологическими особенностями нервной системы. С той же точки зрения рассматривались им и отношения между учителем и учеником: это "отношения" стимула с реакцией.

Торндайк был, наряду с Г. Эббингаузом, одним из пионеров систематического специального исследования учения как деятельности, весьма отличной от преподавания. Его теория учения у человека, однако, в меньшей степени основывалась на обширных экспериментах, чем концепция научения у животных. Торндайк видел качественные различия между двумя этими процессами, но не признавал принципиальной их противоположности, ибо ему решительно чужда идея принципиальной специфики человеческой психики (по сравнению с



психикой голубей или крыс).

Торндайк, как и А. Бине, и Э. Мейман, требовал организации учения, в котором упражнение, повторение, тренировка — единственная гарантия прочности приобретаемого опыта. И тут проявлялась слабость естественнонаучного учения: пробы и ошибки, повторения, подкрепления — далеко не единственный, как мы знаем, путь приобретения знаний умений, а привычка, навык, стереотип — далеко не исчерпывающие и не всегда позитивные и желательные психические образования творческой личности. Для механицистов же, ориентирующихся на бихевиоризм, психологические законы формирования автоматизмов служили и главными законами педагогического воздействия.

Естественнонаучно-ориентированная педагогика призвана была создавать благоприятные условия, способствовать формированию желательных и успешных реакций. Эта педагогика щедра на награды, она противостоит пенальтивной традиции, согласно которой важна не профилактика дурного поведения, а наказание за то, что было позволено стать привычкой.

Законы воспитания большинством деятелей естественнонаучной педагогики дедуцировались из понятия "изменение" или соотносились с ним. Так, американский педагог и педолог Дж.М. Болдуин писал: "Из самого принципа роста следует, что порядок развития главных душевных функций всегда один и тот же... Он свободен от больших колебаний, вследствие этого самым плодотворным из воздействий на ребенка является то, которое приводит к изменению его душевных функций".

Согласно Торндайку, воспитание, какой бы смысл ни придавался этому слову, всегда указывает на изменение: "Тот не воспитан, кто остался тем, кем он был, т.е. не изменился. Мы не воспитываем кого-либо, если не вызываем в нем изменения".

Чтобы изменить природу человека, учитель должен знать ее, знать законы, на основании которых происходят изменения. Педагогу необходимо знать, насколько в результате определенного хода обучения достигнуто "улучшение" в способностях некоего ученика к сложению или в его познаниях по химии, в его способности мыслить или в его отношении к музыке. Обыкновенно это изменение в состоянии душевной функции описывалось как "рост", "улучшение" или "повышение работоспособности", или же как "ослабление", "ухудшение" или "уменьшение работоспособности".

По Торндайку, организм, мотивированный к деятельности, осуществляет случайные реакции (так называемый принцип многократной реакции), из которых лишь некоторые выбираются и соединяются с раздражителями по следующим трем законам:

1) главным является "**закон воздействия**" (результата, эффекта), согласно которому состояние удовлетворения усиливает связь между стимулом и реакцией, а состояние недовольства ослабляет эту связь; результаты поведения являются решающим фактором учения;

2) согласно "**закону готовности**", активизация приводит в результате использования находящихся в готовности навыков к удовлетворению; неиспользование этих навыков, напротив, вызывает чувство неудовлетворения;

3) согласно "**закону тренировки**", связи стимулов с реакциями могут усиливаться — независимо от эффекта — тем, что повторяется тренировка этих связей.

Усвоение, таким образом, состоит у Торндайка в выработке и усилении специфических связей между стимулом и реакцией. Умственное развитие и интеллект Торндайк объяснил увеличением числа этих связей. Вместе с тем, Торндайк открыл ряд психологических закономерностей воспитания, основывая его на интересах как движущей силе поведения, как предпосылке разворачивания всякого психического процесса.

Отдельные объективные закономерности воспитания формулировали и другие теоретики естественнонаучного направления. Так, Г. Мюнстерберг, выступая против крайностей педоцентризма, с одной стороны, и авторитаризма — с другой, показал, что в известных пределах потребность в дисциплинировании внимания учащихся и желание как можно дальше повести их в отдельном предмете вступают в конфликт между собой.

Успех учеников в отдельных предметах лучше всего достигается тогда, когда избранные предметы изучения уже заранее "приноровлены" к их вниманию. Однако эти предметы и эти занятия, которые с самого начала встречают незначительное сопротивление в душе ученика и сильно привлекают его произвольное внимание, именно поэтому менее всего дисциплинируют его произвольное внимание.

Между тем дисциплинирование воли и внимания, противостоящих внутренним импульсивным желаниям, являются важнейшей частью воспитания.

Применение этого принципа безусловно не ведет к крайнему требованию, чтобы оказывалось предпочтение таким предметам обучения, которые кажутся противными естественному вкусу ученика. Однако и другая крайность, именно требование, чтобы естественная склонность и непосредственный интерес ребенка определяли все при выборе предметов преподавания, — тоже безусловно опасна. Учет самопроизвольных душевных сил и длительное дисциплинирование произвольного внимания и "тормозящих центров", с точки зрения педагогики, в одинаковой степени необходимы. Законом преподавания во всяком случае должен быть компромисс между этими антагонистическими требованиями.

## ПЕДАГОГИКА КАК ПРИКЛАДНОЕ ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

В России экспериментальный метод неудержимо пробивал себе дорогу в область научно-педагогических исследований. С позиции эмпиризма его отстаивали от "философско-умозрительной", "метафизической" педагогики К.А. Сикорский, А.П. Нечаев, Н.Е. Румянцев, Г.И. Россолимо, В.Ч. Чиж и др. Огромное влияние на становление экспериментального метода в его узком понимании естественнонаучным течением оказала физиология высшей нервной деятельности.

Лидеры русской нейрофизиологии, идущие за М.И. Сеченовым, и прежде всего И.П. Павлов и В.М. Бехтерев считали главным методом построения науки о человеческой жизни экспериментальный метод нейрофизиологии. А.А. Ухтомский

был склонен объяснять специфику человеческих характеров с точки зрения закона доминанты. Физиология высшей нервной деятельности во многом "задавала тон" при постановке экспериментальной работы в педагогике изучаемой эпохи.

Одним из крупнейших пропагандистов и организаторов экспериментально-психологических исследований в России был Г.И. Челпанов, много сил отдавший педагогической интерпретации психологических знаний. В истории деятельности Челпанова особенно заметна величина диапазона, в котором колебалось понимание экспериментального метода в науках о человеке. Для Челпанова использование различных приборов и современных методов обработки результатов экспериментов служило исключительно только изучению субъективных ощущений, возникающих в ответ на элементарные раздражители. Челпанов применял эксперимент преимущественно для тренировки интроспекции — как единственного метода изучения субъективных состояний человеческого сознания. Позиция Челпанова по вопросу о психологии как автономной, отдельной от всех других наук дисциплине, и дисциплине прежде всего экспериментальной, сыграла свою позитивную роль в становлении педагогики как самостоятельной экспериментальной науки, отличной и от психологии.

Естественнонаучному течению в России было свойственно тесное сближение с педологией и медициной, быть может, еще более тесное, чем на Западе. В начале XX в. педология рассматривалась в России, как правило, в качестве синонима педагогической психологии.

Так, в рецензии на первые три выпуска серии "Педагогическая психология" под редакцией А.П. Нечаева "Русская Мысль" писала в 1906 г., что "новейшее течение в разработке науки о детях, педология, есть психолого-педагогическая экспериментальная база педагогики. Педология, возникшая в 90-е гг. прошлого века, ставит перед собой задачу всесторонне понять духовный мир ребенка, исходя из экспериментальных физиологических и психологических данных. Эксперименты при этом применяются для достижения определенных целей".

Понятие педологии, ее предмет и статус очень долго оставались неопределенным. В 1909 г. В.М. Бехтерев рассматривал педологию как базу для подготовки практиков педагогического дела.

Как и педагогическая психология, педология давала педагогам естественнонаучной ориентации экспериментальный метод. Типичными для педологии методами пользовалась, например, складывавшаяся медицинская педагогика,

В начале XX в. наблюдается тенденция к монополизации медициной, в частности педиатрией, воспитательной проблематики, относящейся к первому году жизни ребенка. Так, в работах И.П. Гундобина новорожденный рассматривался в качестве формирующейся с первых дней жизни духовной организации, сложно структурированной и еще более усложняющейся со временем. Медицина при этом выступала как базовая наука для педагогики, а педагогика рассматривалась как прикладная медицина.

Только на базе физиологии и психологии стремился построить все здание педагогики и томский врач М.К. Барсов. Задача педагогики — давать не советы, но "требования, основанные на науке и создающие программу как воспитания, так и обучения", писал он. Для этого педагогике приходится выяснять причины

развития ребенка, лежащие и в субъективных и в объективных условиях его жизни. Соответственно, педагогика делится на физиологическую и психологическую. Последняя занята выработкой общих понятий о психическом самопроявлении человека, в частности ребенка; приемов анализа детской психологии; требований по правильному развитию различных сторон личности; принципов сообщений ребенку научных и практических знаний.

Естественнонаучное течение внесло положительный вклад в дифференциацию и интеграцию педагогического знания, в создание опытной фактологической базы педагогики как науки,

Благодаря деятельности ученых данной ориентации крепла связь педагогики с экспериментальной психологией. Их трудами были заложены основы медицинской педагогики. Они развили рефлексологию. Г.И. Россолимо разработал ценные воспитательные рекомендации по предотвращению душевных катастроф в подростковом и юношеском периоде жизни. "Естественники" способствовали институционализации должности школьного врача и подготовили почву для дальнейшего развития педагогики раннего детства, в частности младенчества, достигшей в XX в значительных успехов.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕЧЕНИЯ В НАЧАЛЕ ДВАДЦАТОГО ВЕКА**

**Б.М. Бим-Бад**

**Глава третья**

### **СОЦИОЛОГИ, или ПЕДАГОГИКА КАК ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ**

Еще более, чем "естественники", сужали теоретический фундамент педагогики "социологи", ориентировавшиеся исключительно только на социально-историческое знание как на ее источник.

## ПОНИМАНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРОДУКТА СРЕДЫ

Педагоги-социологи (социологи, писавшие о воспитании и образовании; педагоги, профессионально занимавшиеся социологией) отрицали самую возможность разрешить проблемы воспитуемости и индивидуальных различий, исходя только из механизмов психической деятельности или из физиологии высшей нервной системы. Во взаимодействии индивида и общества искали они ответы на вопросы о природе человека как субъекта и объекта воспитания.

Эмиль Дюркгейм был основоположником исследований процесса социализации личности — превращения человека из биологического существа в социальное. Природа личности, по Дюркгейму, производна от природы общества, от его "коллективного сознания".

"Коллективные представления — продукт обширной, почти необъятной кооперации, которая разворачивается не только в пространстве, но и во времени. Для их создания множество различных умов сравнивали между собой, сближали и соединяли свой опыт и свои чувства, и длинные ряды поколений накапливали свой опыт и свои знания. Поэтому в них как бы сконцентрировалась весьма своеобразная умственная жизнь, бесконечно богатая и более сложная, чем духовная жизнь индивида".

Отсюда понятно, почему разум обладает способностью переходить за пределы эмпирического познания. "Он обязан этим не какой-то неизвестной мистической силе, а просто тому факту, что человек есть существо двойственное. В нем два существа — существо индивидуальное, имеющее свои корни в организме и круг деятельности которого вследствие этого оказывается узкоограниченным, и существо социальное, — которое является в нем представителем наивысшей реальности интеллектуального и морального порядка, какую мы только можем познать путем наблюдения, — я разумею общество. Эта двойственность нашей природы имеет своим следствием в порядке практическом несводимость морального идеала к утилитарным побуждениям, а в порядке отвлеченной мысли — несводимость разума к индивидуальному опыту. В какой мере индивид причастен к обществу, в той же мере он естественно

перерастает самого себя и тогда, когда он мыслит, и тогда, когда он действует".

Знаменитый социолог Макс Вебер разрабатывал идею социального действия, единицей которой является общность, оказывающая своим стилем жизни (привычками, верованиями, ценностями, представлениями и иными психологическими моментами) формирующее воздействие на новые поколения. Дети усваивают престижные установки "общности", что предопределяет мотивы и нормы их поведения. С этих позиций М. Вебер дал ряд образцов сравнительного анализа социальных структур как факторов воспитания.

Разумеется, социогенетики признавали наличие "дара", вдохновения и других не зависящих от общества исходных и как бы врожденных способностей человека ("Это зависит от скрытых от нас судеб", — говорил М. Вебер). Однако самые лучшие способности человека обречены на гибель, если они не соответствуют "требованиям дня", не поставлены на службу конкретному делу, не обусловлены и не опосредствованы сегодняшними социальными процессами. То же говорил и австрийский педагог-социолог Роберт Зейдель.

Основные принципы формирования личности П.А. Кропоткин выводил из социальных условий жизни индивида, понимая при этом общество в духе социал-дарвинизма как "организм", как природное образование. В поведении стадных животных он обнаруживал все признаки "социальности" и выводил нравственность из "зоологических понятий". Здесь социогенетизм непосредственно сближался с биогенетизмом.

Н.А. Рубакин в качестве подлинно научных характеризовал те работы о природе ребенка, в которых для его изучения привлекаются социологические и этнографические данные, методы и подходы. Значение беспомощности ребенка в младенческом возрасте и необходимость его воспитания, роль игры в умственном развитии в детском возрасте и связи онтогенеза с филогенезом — все эти главные проблемы педагогики, считал Рубакин, необходимо объяснять именно с социологической и культурной точек зрения.

Деятели социологического течения требовали создания культурной воспитывающей и обучающей среды для

формирования разносторонне развитой личности.

## **ВОСПИТАНИЕ КАК ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИНДИВИДА СО СРЕДОЙ**

Для обоснования дифференцированного воспитания Э. Дюркгейм в своих лекциях по курсу педагогики, который читался им для слушателей высших нормальных школ и студентов Сорбонны, использовал историко-экономический подход к вопросам воспитания. Он доказывал необходимость дифференциации воспитания тем, что с ходом истории во всех цивилизованных странах все более и более дифференцируется само производство. В любом цивилизованном обществе воспитание не может быть единым. История человечества знает лишь один пример одинакового для всех воспитания — в первобытнообщинном строе. Добиваться необходимости единого воспитания в наше время — безумие, настаивал Эмиль Дюркгейм.

Э. Дюркгейм наполнял категорию "воспитания" последовательно социологическим содержанием. Воспитание есть акция, производимая взрослым поколением по отношению к тем, кто еще не созрел для социальной жизни. Целью этой акции является возбуждение и развитие у ребенка известного числа физических, умственных и духовных состояний, которых требуют от него и политическое общество в его целостности, и та особая среда, для которой он непосредственно предназначен. Следовательно, воспитание носит общественный характер: оно есть не что иное, как последовательная, методическая социализация молодого поколения. Воспитание — первостепенная по важности акция, необходимая для функционирования общества.

Подчеркивая, как и Дильтей и Наторп, историко-культурную природу социализации, Дюркгейм критиковал психологический подход к воспитанию и связанный с этим подходом педоцентризм. Психологически ориентированные педагоги (в нашей классификации — прежде всего естественнонаучного и опытнического течений) просто дают индивиду, согласно Дюркгейму, возможность осознать свои интересы. Но человек становится социальным существом благодаря воспитанию,

принимая идеи, чувства и способы деятельности той группы или групп, частью которой индивид является.

Не только общество в целом, но и отдельные его группы имеют свои цели, и притом различные, и свои представления том, что значит быть образованным. Через воспитание побуждают индивида искать те качества, которые данное общество в данный исторический момент признает желательными. Поскольку общество — наиболее могущественный "фокус" физических и моральных сил, какой только существует в мире и природе, постольку и индивид имеет только одну возможность, по Дюркгейму, подняться до высших форм существования, а именно: реагировать на элементы, составляющие общественную жизнь.

Так как человеческая мысль — продукт истории, умственное воспитание возможно лишь как "обучение у истории", т.е. как усвоение исторически накопленной культуры.

Чтобы сохранить человеку его отличительные свойства, необходимо ставить его в ситуации, благодаря которым могло бы расширяться его приобщение к социальному опыту, надындивидуальной реальности, данной в опыте.

Социогенетический компонент такой трактовки природы воспитания обусловил отрицание спонтанных импульсов и реакций как основы педагогического процесса.

Предоставленный самому себе, показал Дюркгейм, ребенок не осознает себя, ибо в его "природе" нет такого "образца", который ребенок мог бы "открыть" в себе. Образец должен быть вне ребенка. Неруководимая его активность не дает ни содержания образования, ни педагогического метода, ни собственно учения. Выход для активности ребенка может быть обеспечен только организацией его социальной среды. Спонтанная активность расточительна, ибо не направлена в необходимое русло, неорганизована, случайна.

Слепая вера в "природу" человека сводит к абсурду саму идею обучения, если спонтанные желания детей не направить к развитию подлинных потребностей. Вместо того чтобы использовать потребности как исходный пункт, надо воспитывать способность открывать, находить свои потребности



и осознавать их.

Ни изучение ребенка, ни среды само по себе не дает знания о потребностях, которые должно положить в основу правильного соотношения между учащимися и их непосредственным окружением в тех или иных педагогических ситуациях, рассуждал Дюркгейм. Потребности выявляются в ходе попыток осознать свои цели и в поисках средств для их достижения.

Эти теоретические установки были и остаются весьма популярными у педагогов современности.

Выдвижение среды на первый план воспитания как его движущей силы, постановка главной цели воспитания как подготовки индивида к экономической, социальной и политической деятельности были отличительной чертой и русских педагогов-социологов. Выдающееся место среди них заняли П.А. Кропоткин и Н.А. Рубакин. В соответствии с указанными выше основоположениями они формулировали идеал воспитания — активную, полную инициативы, интеллектуальную, мужественную, свободную личность.

Русские теоретики социологического течения были существенно более радикально настроенными, революционно устремленными, чем западные. Поэтому главные движущие силы воспитательного процесса они видели не в умственном по преимуществу труде, как Э. Дюркгейм, и не в физическом по преимуществу, как Р. Зейдель, а в гармоническом труде, в "интегральном" методе обучения и воспитания. При этом сильный акцент делался на самовоспитании и самообразовании, стимулируемым соответствующим образом организованной средой.

Умственное развитие неразрывно связано с производительным трудом, утверждал П.А. Кропоткин. "Да, как ни толкуй, а придется прибегнуть к интегральному преподаванию, т.е. такому, которое помогает мозгу развиваться, обращаясь к нему через посредство ручных упражнений на дереве, камне, металлах. Дойдем до того, чтобы всем преподавались основы всех ремесел, так же, как и всех машин, при работе за верстаком или тисками, за обработкою сырых материалов, причем ученик самолично будет делать основные части всяких предметов и машин, так же, как и простые машины для

передачи силы, к которым сводятся любые другие машины".

Деятели социологического течения в России внесли большой вклад в развитие теории содержания образования — как общего, так и специального.

В "Письмах к читателям о самообразовании" и в других педагогических работах Н.А. Рубакин глубоко и научно обоснованно решил вопрос, что такое образованный, интеллигентный человек.

К определению "образован тот, кто приобрел много знаний, научился способности точного суждения и имеет сильную любовь ко всему доброму и прекрасному" Н.А. Рубакин добавлял: "Самая суть образования — в том влиянии, которое оно может и должно производить на окружающую жизнь, в той силе, которую дает образование для переделки окружающей жизни, во внесении нового, светлого в ту или иную ее область".

Развивая теорию общего, очеловечивающего образования, Рубакин показал его внутреннюю связь со специальным: "Стремление проникнуть в глубину своей специальности выводит человека за пределы ее". Сочетание общего, фундаментального образования со специальным и приводит к понятию "образования как силы деятельной и светлой не только самой по себе (этого еще мало), а именно при ее применении в общественной жизни".

Идеал и цель образования — интеллигентный человек. "Это такой человек, который настолько знает и понимает жизнь и ее ход, и ее потребности, и ее нужды, что в любой момент может проявить себя их действительным выразителем". Образованный, он же интеллигентный человек — прежде всего слуга жизни; его служение исключает какую либо узость — узость мыслей, знаний, понимания, настроения. Он непременно разносторонний, а значит — терпимый человек. Он должен быть чужд духу нетерпимости и идейной исключительности.

Содержание образования — система знания, его синтез. Возможны различные классификации сторон и явлений жизни, а также и наук, ее изучающих, но важно, чтобы круг, система знаний охватывала живую жизнь во всех ее главных аспектах.

В школах "нас натаскивают даже по многим наукам, каждый

преподаватель старается сделать нас вроде как специалистом по своей науке... А кто же думает о синтезе, об объединении, о слиянии всех этих наук в единое понимание единой жизни? Никто. Это предоставляется самому ученику. Но ведь это слитие, этот синтез и представляет собой труднейшую задачу образования и самообразования. От ее-то разрешения и зависит деятельности, т.е. жизнь человека".

Образование с самого начала и до конца жизни ни на минуту не должно забывать об единстве и неделимости. "Вряд ли нужно доказывать, что общее мирозерцание и миропонимание представляет собой итог, конечный результат всего образования, его цель, его резюме, его вывод. Общее мирозерцание, если оно всшло в плоть и кровь, не со стороны приходит в человека, а им самим вырабатывается — только им самим и может быть выработано... В понятие мирозерцания входят не только знания, не только понимание, но и настроение, т.е. идеалы эстетические и социальные, а также умение их осуществлять. Делать свою жизнь действительно полной, глубокой, возвышенной, напряженной, красивой, расширяя и расширяя ее не по какому-нибудь одному, а непременно по многим направлениям, человек может в наибольшей степени именно тогда, когда у него есть его мирозерцание".

В трудах русских деятелей социологического течения мировоззрение превращалось в подлинное содержание образования, в средство становления и развития личности.

#### ПЕДАГОГИКА КАК ПРИКЛАДНАЯ СОЦИОЛОГИЯ

Социологическое течение в педагогике способствовало расширению ее предмета и становлению новых отраслей педагогического лишня.

Для Э. Дюркгейма педагогика — знание о воспитании человека обществом. Педагогика определяет и задает практике воспитания его идеал. "В настоящее время, как и в прошлом, наш педагогический идеал, вплоть до деталей, есть социальное творчество. Именно оно рисует нам образ человека, каким мы должны стать, и в этом образе отражаются все особенности

организации общества".

Поскольку "педагогическая теория должна как бы раскрывать будущее, намечать общий план и руководить впоследствии течением событий", постольку ей предстоит прежде всего изучать общество, в жизнь которого воспитание включает новые поколения.

Необходимо, утверждал Дюркгейм, чтобы в качестве науки педагогика удовлетворила трем требованиям: она должна а) иметь свой предмет изучения, б) быть представлена как система знаний и в) найти эти знания своими собственными методами. Беря во внимание эти условия, нет оснований считать, что в настоящее время воспитание стало предметом исследования, которое бы удовлетворяло всем этим условиям и которое, следовательно, было бы строго научным.

С 1902 по 1913 гг., возглавляя кафедру педагогики Парижского университета, Дюркгейм разрабатывал в социологическом ключе историю и теорию педагогики, а также проблемы нравственного воспитания. В соответствии со своим пониманием человека как результата "превращения" его под влиянием воспитания из биологического существа в социальную личность Дюркгейм строил нормативную педагогику как процесс "демонстрации" воспитуемым стандартам и норм, господствующих в данном обществе, помогая тем самым личностям в их поисках "места в обществе".

"Когда моральные силы общества остаются латентными, когда оно не занято достижением какой-либо новой цели, оно теряет чувство правильного пути, а его силы используются ужасным и вредным образом. Точно так же, как человеку необходима трудная работа тем больше, чем более он образован, культурен, цивилизован, так же чем более продвинута и сложна умственная и нравственная организация общества, тем более необходима ему духовная пища, цель, направление деятельности. Всегда новые, все более новые и новые! Еще раз — новые". Выживание общества целиком зависит от совершенствования системы образования.

Таким образом, Дюркгейм установил параллель между "воспитанием обществом" и "воспитанием общества". Он акцентировал обратное влияние воспитания и образования на

общество. Педагогика призвана устанавливать "гармонию" между социальными силами и индивидуальными способностями воспитуемых.

Дюркгейм отказывал педагогике в статусе самостоятельной науки, но не сводил педагогику к узкому направлению "социальной педагогики", как это делали Ф. Паульсен и П. Барт. Последний понимал под "социальной педагогией" такую, "которая стремится воспитывать **при** посредстве общества (как общества детей, так и общества взрослых) и которая устанавливает свою программу, считаясь с интересами общества, а не с интересами отдельной личности. Это и есть социальная педагогика в собственном смысле".

Барт идеализировал коллективистское воспитание в "летней бивуачной колонии" малолетних преступников, открытой в 1895 г. У.Р. Джорджем недалеко от Нью-Йорка. "Самообеспечение, самоуправление, самоуважение, радость совместной работы, преданность коллективу — это пока средства исправительной педагогики, но они обладают всеобщим значением". Коллектив является, с одной стороны, "элементом, т.е. орудием воспитания", а с другой — "целью, к достижению которой должно стремиться воспитание".

Швейцарский представитель "социальной педагогики" Р. Зейдель также прибегал к истории педагогики, чтобы обосновать "социалистическое понимание педагогики".

Воспитание и народное образование определяются, по Зейделю, "социальными и политическими условиями, обществом и государством". Он полностью отрицал роль философии в происхождении и развитии педагогики как науки. "Не философы открыли и изобрели трудовой принцип и трудовой метод воспитания, не философы обосновали идею трудовой школы и социально-педагогических реформ, а социальные реформаторы и представители социальной педагогики".

Зейдель требовал "самостоятельности" педагогики, ее отделения от философии. "Педагогика уже давно достигла совершеннолетия, у нее своя собственная философия — это социальная педагогика".

Деятели социологического течения, как считавшие педагогику

совершеннолетней наукой, так и не считавшие ее таковой, разрешали ей "связи" — наряду с социологией — еще только с социальной психологией. Эта отрасль психологии полезна педагогике потому, что, как формулировал это в 1918 г. английский педагог Ч. Джард, "вся община изучается социальной психологией научным методом, а школа — сложный социальный механизм, ее работа требует постоянного изучения и надзора специалистов".

Социальная психология У. Мак-Дугалла, Э. Меймана, Г. Зиммеля, В. Вундта и других ученых исследуемого периода способствовала становлению и развитию социологически ориентированного ответвления педагогики. Ведущую роль в этой области науки играл метод лабораторного эксперимента и изучение малых групп.

В тесной связи с зарождавшейся социологией образования стояла сравнительная педагогика (компаративизм).

Сравнительная педагогика изучала современные ей системы народного образования и педагогических учений в различных странах мира — по отдельности или в сопоставлении друг с другом (И.Л. Кендел, М. Сэдлер, Дж. Фитч, А. Мессер).

В работах компаративистов аккумулирован огромный фактологический материал; их отличала добросовестная точность в воспроизведении взглядов и идей различных авторов; работы их служат одним из источников современной ретроспективной педагогической библиографии и истории педагогики.

В России социально-педагогическое течение всячески подчеркивало критическую свою направленность, "освободительный" свой характер. Теоретики социально-педагогического течения вели борьбу с "косной и отсталой от жизни" бюрократической педагогикой, как это сформулировал в 1905 г. журнал "Вестник Воспитания".

"Несомненно, события настоящих дней, освободительное движение и популяризация освободительных идей глубоко проникли во все слои общества, в семью и школу... Текущая злоба дня требует с особой настойчивостью развития гражданских идей в педагогических журналах", —

констатировалось в 1906 г. либеральной "Русской Мыслью". А радикальный журнал "Свободное Воспитание" недвусмысленно утверждал в 1907 г.: "На страницах педагогических журналов, число которых за последний год утроилось, книг, газет, в программах партий и союзов, на общественных собраниях, в Государственной Думе — везде и всюду необходимые основы освобождения школы, учителя и ученика ставились, обсуждались и выяснялись с достаточной ясностью, яркостью и определенностью". .

Эти идеи и настроения пронизывают представления ученых о педагогике как теории, как науке. Согласно Н.А. Рубакину, как теория, педагогика носит всегда критический и нормативный характер. В этом смысле педагогика тесно соприкасается с этикой, к которой она близка по своему методу. Педагогика не ограничивается описанием фактической стороны воспитания без критического к нему отношения.

Таким образом, социологическая педагогика выступает у Рубакина в качестве описательно-критической.

Педагогика строится с учетом представлений о настоящем и будущем общества, к жизни в котором воспитание готовит новые поколения. От типа мировоззренческой установки теоретиков зависит и та важнейшая часть педагогической концепции, на основе которой формулируются социальные цели воспитания и отбираются его средства.

Поскольку в разные времена различные общественные слои — сословия, классы и другие группы — ставят воспитанию и образованию различные цели (диктуемые им жизнью, всем их укладом, строем, духовными и материальными потребностями данной общественной среды), постольку разобраться в этих течениях педагогической мысли, как и всякой другой, можно, лишь принимая в расчет историческую и социальную обстановку, в недрах которой возникли, распространились и осуществились данные педагогические теории.

Социологически ориентированные теоретики типа Н.А. Рубакина, В.И. Чернолуского, Н.В. Чехова находили выход в область плодотворной практической деятельности преимущественно во внешкольном образовании.

В давящих условиях русской действительности ими делалось, несмотря на все стеснения, все-таки живое, плодотворное, неказенное, практическое дело, дававшее хотя и слабый, и неполный, но все-таки нужный ответ на народные запросы в области образования.

В "Ежегодниках Внешкольного Образования" публиковались ими наиболее радикальные выступления по вопросам социологии образования, отличавшиеся с методологической точки зрения высоким уровнем анализа и обобщения передового педагогического опыта — одного из важнейших методов научной педагогики.

Эмпирическая методология деятелей социального течения и их многочисленные выступления по социологическому обоснованию процесса развития личности в дальнейшем оказали сильное влияние на большинство исследователей социологии образования (К. Манхейм, П. Масгрейв, Р. Беллино, Э. Гемахер и др.). В России советского периода это течение погибло и возрождается только сейчас.

#### Глава четвертая

### **ФИЛОСОФЫ, или ПЕДАГОГИКА КАК ЖИЗНЬ ИДЕЙ**

#### ЧЕЛОВЕК ЕСТЬ ТО, О ЧЕМ, ЧТО И КАК ОН ДУМАЕТ

С этим соглашались все последовательные идеалисты. Расхождения начинались с вопроса, почему один человек думает так, а другой — иначе.

Вильгельм Дильтей раскрывал понятие "человек" всецело через понятие "жизнь" как имманентную основу бытия. А



конкретная, исторически обусловленная жизнь данного человека определяется формирующей его культурой. Личность, развиваясь, приобретает структуру (внутренние взаимосвязи между компонентами психики), а эта складывающаяся структура предопределяет собой особенности (и даже самую возможность) последующего развития человеческого духа.

Поэтому понять данного человека можно, только понимая историю его жизни, а изучить начала индивидуального развития можно, только познав структурное содержание сознания индивида на основной стадии его развития. Таким образом, главный фактор становления личности — это историческое развитие духа (психики).

Структура и развитие у Дильтея неразрывны. Оба рода связи обуславливают друг друга. "Развитие человека нельзя было бы понять без проникновения в широкую связь его существования. Больше того, исходной точкой всякого изучения развития является это постижение связи в развитом уже человеке, а также анализ его".

Подлинное знание о законах становления личности дает нам ее исторический и структурный анализ: "Отдельного человека мы можем вполне понять, только узнав, как он стал самим собой. Это познание истории развития может идти лишь обратным путем: от приобретенной связи душевной жизни к условиям и факторам ее развития".

По Дильтею, единство человеческой природы проявляется в "одних и тех же качественных определениях и формах соединения". Филогенетически развитие зависит от возрастания количественных различий в задатках. Но онтогенетически "индивидуальность не содержится в различиях, а лишь возникает из них путем сплетения их в единое подчиненное целесообразности целое. Она не прирожденна, а складывается лишь в процессе развития".

Дильтей подчеркивал определяющую роль воспитания в формировании специфики личности. Тем самым различия между людьми получают социально-педагогическое объяснение.

С Дильтеем в этом пункте (в трактовке природы человека, его личностного развития и причин индивидуальных различий) был

согласен Ален (Эмиль Шартье), который огромное внимание уделил духовно-генетическому обоснованию воспитания. Бессмысленно " **призывать** ребенка стать человеком". Прежде необходимо изучение процесса его созревания, роста, формирования его страстей, чтобы руководить его развитием.

Ален признавал определенное значение физиологической природы ребенка, подчеркивая, однако, что труд, окружающий мир и культурное содержание среды суть ведущие факторы развития. Биологическая природа ребенка преодолевается его социально-духовной природой при взаимодействии обеих.

В решении проблем мышления детей, подчеркивая его качественное своеобразие по сравнению с познавательными процессами взрослого, Ален продолжал руссоистскую традицию. Аффективная жизнь детей, отличаясь повышенной активностью, требует особого внимания к интеллектуальному воспитанию. Воспитание чувств и становление характера и воли должны предшествовать упражнению умственных сил и развитию высших интеллектуальных способностей.

А вот Пауль Наторп отрицал чувственность как источник познания и развития ума. Идея, по Наторпу, основа всего, даже и физической природы человека.

Конкретность человека заключена в его активности, деятельности ("труде"), а человеческая активность есть следствие и сущность активности мышления. Функции рассудка созревают самопроизвольно, располагаясь в их познавательной и притом динамической значимости. Интуиция ("переживание") противостоит мышлению; интуиция лишена познавательных элементов. В интересе заключено только особое состояние воли. Влечение, воля, разум имманентны человеческой природе.

Подробную и стройную теорию человеческой природы как базы воспитательных действий создал в те же годы Альфред Норт Уайтхед. Он разработал "циклическую теорию умственного развития" и "ритмов" умственного роста, которые, повторяясь, образуют "циклы", т.е. возрастные этапы интеллектуального развития.

На любом уровне умственного роста повторяются на новом витке спирали три основных этапа: 1) "романтики" (первого

восприятия, схватывания), 2) "точности" (анализа фактов) и 3) "обобщения" (осуществления надежд, снятия урожая). Развитие есть непрерывная смена этих этапов, образующих ритм развития.

В качестве самых важных периодов роста Уайтхед выделяет "цикл" с 8 до 12/13 лет ("самые золотые и потрясающие годы жизни ребенка"), основным содержанием которого выступает применение родного языка, развитие силы наблюдения и манипулирование предметами. Разумеется, этот цикл начинается с этапа романтики, и секрет успеха М. Монтессори усматривается Уайтхедом в том, что она признает господство "фантазии" в возрастном периоде с 8 до 10/11 лет. После этого начинается этап точности — прежде всего точного знания языка, и цикл завершается к 12/13 годам полным практическим овладением им.

Отроческий цикл опять начинается с романтического этапа (усвоения естественных наук), длящегося до 15 лет. Он сменяется этапом точности (до 16,5 лет) и, наконец, краткие, но очень важные полгода до 17 лет, до совершеннолетия, приводят к обобщению полученных "плодов" развития.

Таким образом, развитие индивида предстает у Уайтхеда как ритмический процесс, вовлеченный в переплетение возрастных циклов (периодов).

Схема развития, предложенная Уайтхедом в собственно педагогических целях (из нее им дедуцирована разветвленная теория образования и учебно-воспитательного процесса), пользовалась особенной популярностью у теоретиков педагогики в США и Англии в период между двумя мировыми войнами.

Русские идеалисты, ориентировавшие педагогику на узкофилософское ее обоснование, резко критиковали эмпиризм позитивистской методологии (особенно Р. Авенариуса, Э. Маха, В. Вундта).

Общефилософской базой педагогики К.Н. Вентцель провозглашал этику. В его трактовке развитие индивидуально-душевной жизни согласуется с развитием жизни общественной. "Насколько жизнь представляет (собой) не только один

механизм, но вместе с тем имеет и психологическое содержание, т.е. является сознанием, настолько она может быть понимаема нами как бесконечное расширение сферы целей и постоянное стремление установить между всеми целями гармонию, образовать из них одну систему".

Ум стремится к гармонии между мыслями, воля — между действиями, и тот, и другая тесно связаны с гармонией соответствующих им целей. Установление гармонии между нашими целями — предпосылка развития личности в области художественного творчества, а также в области общественной практической деятельности, которая носит социальный характер.

Этика гармонии целей, охватывающих всю жизнь, требует искания и воплощения в действительности истин теоретических и практических, равно как и стремления к созданию красоты. Это и есть свобода как цель жизни, содержание воспитания и основание педагогики, по Вентцелю. Как мы увидим в дальнейшем, из указанных посылок выводилась Вентцелем его педагогическая концепция, носившая антидеспотический, личностно-творческий характер.

Как и у философов Запада, в России идеалистическая трактовка природы человека служила теоретическим обоснованием прижизненности формирования психики и, стало быть, огромной роли воспитания в развитии индивида и складывания его специфики.

Так, вопрос об основах воспитания Н.Х. Вессель рассматривал в тесной связи с вопросом об общих условиях и закономерностях психического развития, о его движущих факторах и причинах. Человек при рождении получает одну только возможность формирования своего будущего духовного достояния, возможность развития, и эта возможность остается действительной на протяжении всей жизни человека. Жить — значит развиваться (делаться), а развиваться — жить.

Н.Х. Вессель подчеркивал важность человеческой активности. На этом он основывал идею самовоспитуемости человека и определял конечную цель воспитания как самовоспитание, как сознательное формирование у себя нужных качеств.

Человек имеет только то, что он сам приобрел. Все люди имеют от природы "общие человеческие способности". Из этого вытекает необходимость общего для всех первоначального воспитания и образования.

Индивидуальные различия происходят от трех причин: во-первых, от физической организации людей, состояния их телесного организма; во-вторых, от степени совершенства врожденных органов чувств, от одаренности восприимчивостью, "впечатлительностью и живостью"; и в-третьих, от различия внешних условий, в которых совершается развитие человека. Все эти обстоятельства надо постоянно иметь в виду при руководстве развитием ребенка. Для воспитания необходимо знать специфику каждой способности данного индивида.

Но так как в детстве любая из способностей является только потенцией, то и невозможно в этот период определить, к какого рода деятельности способен данный человек. Отсюда — необходимость предоставить возможность для всестороннего развития всех потенций и способностей. Ни одна из способностей не должна совершенствоваться за счет другой. Вот почему воспитание целиком зависит от знания природы воспитуемого. Психическая жизнь неразрывна, едина с телесной.

Педагогическая интерпретация посылки об имманентности развития духа как главном факторе становления личности приводила педагогов, принадлежащих к рассматриваемому течению, к органическому соединению социального с индивидуальным в объяснении принципов развития и воспитания человека.

#### ВОСПИТАНИЕ КАК ДУХОВНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕКАПИТУЛЯЦИЯ

Рекапитуляция в понимании философов была повторением в индивидуальном развитии истории человеческого духа, надиндивидуального культурного развития человечества в целом и данной исторической общности в частности.

Так, Дильтей постулировал, исходя из идеи

надындивидуальной природы человеческой психики, двуединство формирующих личность процессов. Личность как "целесообразное единство" должна складываться в процессе своего развития из сплетения дифференцирующихся способностей во все более "высокие соединения". Причем "целесообразность" личностного единства порождается у Дильтея не лежащей вне нас идеей о цели, а задана внутренней структурой души; "ибо цели даны нам только в этой душевной структуре".

Условия и факторы развития включают в себя воспитание, понимаемое как приобщение к исторически накопленной культуре. Но это приобщение — не цель, а средство обогащения жизни ребенка, каждый период которой "стремится добыть и удержать свою особую жизненную ценность. Бедно то детство, что приносится в жертву зрелым годам. Неразумен счет с жизнью, неустанно подгоняющий вперед и делающий нынешнее средством для будущего. Ничто не может быть ошибочнее, нежели поставить целью развития, составляющего жизнь, целый период, для которого все прежние являются лишь средством". Наоборот, в самой природе жизни заключается тенденция насытить всякий момент полной самодовлеющей ценностью".

Дильтея расшатал гербартианскую схему учебно-воспитательного процесса, основанную на триаде "созерцание, мышление, действие", своей концепцией "переживаний" как "автономной и независимой, существующей исключительно благодаря целевым связям и смысловым отношениям душевной жизни".

Поскольку, по Дильтею, высшее в эмоциональной жизни человека, составляющее специфику человеческих чувств, — переживание имеет первостепенное жизненное значение, постольку с переживания должен начинаться и учебно-воспитательный процесс, если он желает быть эффективным. Отсюда — новая схема учебно-воспитательного цикла у Дильтея: "переживание, внешнее выражение, понимание".

Педагогический процесс, согласно Дильтею, призван ориентировать индивида в мире так, чтобы целью воспитания было приобщение к жизни — как полноты переживаний, как их целостность и многообразие.

Эти идеи оказались плодотворными — на них опирались выдающиеся экзистенциалисты, много занимавшиеся образовательной проблематикой, — Ясперс, Бубер, Сартр.

По степени влияния на последующее развитие философско-педагогической мысли с Дильтеем можно сравнить только А.Н. Уайтхеда, главные педагогические труды которого создавались до 1917 г. ("Цели воспитания", "Воспитательный цикл", "Содержание математического образования" и др.).

Уайтхед разрабатывал теорию воспитания с позиций идеализма. "Наша цель — увидеть непосредственные события нашей жизни как моменты наших общих идей". Поэтому функция учебно-воспитательного процесса — "открытие, понимание и объяснение возможной гармонии различных вещей и, насколько это возможно, постижение отношения одной вещи ко многим". Как и Дильтей, он усматривал возможность достигнуть воспитательной цели только в передаче культуры, а "Культура есть деятельность мысли и восприимчивость к красоте и человеческим чувствам".

Уайтхед предупреждал об опасностях умственного развития "инертных идей" — неиспользованных знаний, не проверенных учащимися, не связанных друг с другом и с жизнью, практикой, и о пользе самостоятельных "открытий" в процессе обучения. Как и Дильтей, Уайтхед оправданно подчеркивал неразрывное единство приобретаемых учащимися идей с чувственным восприятием, эмоциями, надеждами, желаниями и знаниями о способах действия. Требование целостности, комплексности воспитания и обучения ведет к повышению эффективности педагогического процесса.

Самое главное, что может дать воспитание, согласно Уайтхеду, это идея Бога. "Сущность воспитания в том, чтобы оно было религиозным. Что такое в самом деле религиозное воспитание? Это воспитание, которое прививает долг и благоговение". Позднее он добавлял: "Религия — это то, что человек делает со своим одиночеством".

Содержание общего образования, наряду с религиозным воспитанием, у Уайтхеда составляют классические языки, логика и математика. Он выдвигал следующие доводы в пользу

"неотчуждаемых и неподменных" достоинств древних языков как базы общего образования: "Классику можно защищать только на том основании, что, заполняя пятилетний срок обучения в средней школе, она может способствовать быстрому обогащению интеллектуальной сферы значительно эффективнее, чем любой иной предмет. Обучая классическим древностям, мы развиваем ум в области логики, философии, истории и эстетики..."

Эти доводы Уайтхеда в пользу формального образования ("обогащение интеллектуальной сферы") в средней школе поддерживал и Ален. "Я думаю, — писал он, — что Наполеон хорошо выразил в двух словах, что должен лучше всего знать человек: это латынь и геометрию".

Ален разрабатывал идею двойственной функции воспитания как подготовки к жизни и как самой жизни: воспитание призвано дать возможность ребенку справиться не только с будущим, но и с настоящим. Путь к достижению обеих целей лежит через учет трудностей (проблем) ребенка и точного соотношения его наличных сил с трудностями требований и заданий. Нормативная составляющая Алена укладывалась в рамки активной школы, но в ней проводилось четкое разграничение между трудом и игрой, в равной степени необходимых, но не имеющих оснований быть смешиваемыми в ходе учебно-воспитательного процесса.

Ален отвергал идентичность игры и эффективного обучения, считая, что обучение должно содержать элементы как игры, так и "обязательности" ("школа находится между ними"). Обучение, основанное только на развлекательности, уверял Ален, "обратится в пустой звук". В доказательство этого он приводил аргумент, почерпнутый им у Гегеля, относительно того, что "дети не любят свои детские игры", стремятся вырваться из детского состояния. Ален, имея в виду подобные устремления ребенка, предлагал "сделать мостик" между игрой и обучением так, чтобы ребенок учился, не "подозревая, что трудится", и тогда учение всегда будет для него отдыхом и радостью, а не мукой".

Ребенок "нуждается в трудностях, а не в удовольствиях", "он хочет учиться", и надо дать ему для учебы возможность работать на максимально "посильном" режиме, писал Ален.



"Дитя силится все понять, — убеждал он, — так дайте ему книги Лафонтена, Корнеля, Гюго. Они сложны для ребенка? Я на это и рассчитываю".

Ален требовал политической нейтральности учителя. Преподаватель — посол от "народа взрослых" при "народе детей", который живет "по законам тайного единства" и нарушать их не имеет права", писал Ален. Школьник может плодотворно учиться, если учитель уважает автономию класса, которая должна и может быть независимой от внешних сил.

В Германии аналогичные точки зрения отстаивал неокантианец П. Натторп: магистральный путь к развитию и дисциплинированию ума — в изучении математики, логики и грамматики. Ему не были чужды практические воспитательные рецепты и нормы, предлагавшиеся в свое время Ф.Д.Э. Шлейермахером и И.Г. Фихте, он высоко ценил учение И.Г. Песталоцци, но его теория воспитательного процесса по преимуществу выступала как приложение к новой исторической эпохе социальной утопии Платона. В этом пункте он приближался к социологу П. Барту.

В работах 1898 г. "Социальная педагогика" и 1909 г. "Философия и педагогика" Натторп выступал против "надындивидуальной педагогики" опытнического течения (прежде всего — Гурлитта и Гаудига), требуя согласования "культуры личности" с "культурой народа". "Чисто индивидуальное рассмотрение воспитания — это абстракция, которая имеет известную ограниченную ценность, но которую в конце концов необходимо преодолеть". Понятие социальной педагогики выражает у него принципиальное признание того факта, что "воспитание индивида во всех существенных отношениях обусловлено социальными причинами, точно так же, как, с другой стороны, придание человеческого уклада социальной жизни коренным образом зависит от соответствующего такому укладу воспитания индивидов, которые должны в этой жизни участвовать".

Как и для Дильтея, "общность", социальное существуют для Натторпа только в сознании: "Общность состоит лишь в соединении индивидов, а это соединение, в свою очередь, существует только в сознании отдельных членов". Поэтому воспитание и общество, по Натторпу, неразрывны: социальные

условия образования и образовательные условия социальной жизни взаимно предполагают друг друга. "Социальная педагогика" есть социально-политическая программа Наторпа, законченная форма построения идеального человеческого общежития, получаемого в результате воспитания разумности у всех его членов.

В России педагоги-философы также были близки к трактовке воспитания как залога и предпосылки оздоровления общества.

Среда рассматривалась Вентцелем как важнейший фактор "пробуждения" ценностного, этического и поведенческого облика личности, самостоятельной нравственной воли. "Одно из наиболее важных средств оздания высших духовных ценностей жизни — свободное творческое уховное взаимодействие ребенка с окружающей его средой на почве еkania этих ценностей, их создания и воплощения в жизнь".

Наиболее благоприятной средой как средством целостного, гармонического, всестороннего развития детей Вентцель считал "маленькое общество, состоящее из детей и их воспитателей; здесь мы имеем ту нрму общения людей друг с другом, которое можно назвать воспитывающим и образывающим общением".

Воспитывающая и обучающая среда Вентцеля не пассивна, она не следует за спонтанным развитием детей, а провоцирует, стимулирует его. "Воспитатель имеет целью выработку творческой личности, самобытной личности и старается влиять на воспитанника так, чтобы вести его к этой цели". Надо ставить ребенка в такое положение, при котором явно отрицательные качества его индивидуальности с необходимостью должны были проявиться в положительных результатах (например, поручить драчуну следить за тем, чтобы сильные не обижали слабых).

Свобода поступков необходима для того, считал Вентцель, чтобы ребенок мог скорее испытать на себе систему естественных последствий своих свободных поступков. Суровая школа жизни — вот что такое свободное воспитание. Его главное орудие — пример. Воспитание осуществляется благодаря самовоспитанию воспитателя.

Этическая концепция К.Н. Вентцеля была направлена против нивелирующих тенденций казенно-бюрократической педагогики

в царской России, против отражения в воспитательной практике муштры, принудительности, всего, обезличивающего личность, короче — против отчуждения, несомого политическим режимом деспотизма.

Совершенно особое значение приобретал в концепции Вейтцеля производительный физический труд. "Это фактор, который перевернет всю существующую систему воспитания и образования... Необходимость гармонического соединения производительного физического труда с умственным развитием, необходимость активного участия детей в промышленности и земледелии — объективна. Это лучший метод как физического, так и духовного развития подрастающих поколений".

Как и П.А. Кропоткин, Вейтцель требовал реализации политехнического принципа: "Подобно тому, как существует общая подготовка к изучению всевозможных отраслей науки, так существуют и общие основные правила для изучения разнообразных ремесел... Надо, чтобы дети постигли философию по возможности всех ремесел, всего производительного труда в целом".

Теория воспитания Вейтцеля, как и остальных русских неоруссоистов (Л.Н. Толстого, И.И. Горбунова-Посадова и др.), требовала, чтобы воля воспитателя была признана равной воле воспитанника, дабы устранить "всякий педагогический обман".

#### ПЕДАГОГИКА КАК ПРИКЛАДНАЯ ФИЛОСОФИЯ

В. Дильтей предельно сближал философию и педагогику: "Расцвет и цель всякой истинной философии есть педагогика в ее широком понимании в качестве учения о формировании человека".

Джон Дьюи также считал, что не философия — база педагогики и не педагогика — база философии, а это одно и то же, ибо философия есть не что иное, как развернутое и подробное решение проблем воспитания. Философствование должно фокусироваться в педагогике как в высшей сфере человеческих интересов, в которой, более того,

сконцентрированы все важнейшие проблемы: космические, логические и моральные, — писал Дьюи в 1916 г.

Философское мышление отличается тем, что "затруднения", с которыми оно имеет дело, коренятся и обнаруживаются в широких социальных условиях и целях. Поэтому единственный способ применения решаемых умом противоречий — в изменении этих условий и целей. А изменения целей и условий жизни могут быть получены, утверждал Дьюи, только с помощью воспитания. Стало быть, философия есть теория воспитания как специально организованной практики разрешения социальных противоречий, — рассуждал Дьюи.

Согласно Дьюи, главная задача философии педагогики — найти правильный удельный вес целенаправленного и неформального воспитания (контролируемого влияния среды), сбалансировать формальное и естественное воспитание, случайное и специально организованное. Философия призвана снять противоречие между этими двумя путями становления личности.

Иными словами, главной задачей философии Дьюи считал разработку **теории социализации личности**.

Ближайший последователь В. Дильтея Э. Шпрангер преломлял идею сближения философии с педагогикой в идее педагогического мировоззрения. Он разработал так называемую понимающую педагогику (по аналогии с "понимающей психологией" Дильтея). Великое назначение понимающей педагогики — преодолеть, снять антагонизм духовных, т.е. социальных, сил.

"Понимающая педагогика" призвана преодолеть плюрализм мировоззрений и главное — их борьбу. Тем самым наука о воспитании служит становлению правоупорядоченного мироустройства.

"Антагонизм духовных сил, который порождает жизнь народа, требует своего преодоления — высшей духовной силы, благодаря которой они все проявляются в соответствии с их значением и с правом. Но именно это активное уравновешение невозможно без мощи науки, и сами противоречия жизни вызывают к жизни через неприкрытую действительность

великую упорядочивающую силу, заключенную в теории и осмыслении. Единство и синтез, прояснение и управление общественными воспитательными силами недостижимы без научной педагогики".

Наука "понимающей педагогики" основывалась Шпрангером как описательная наука, занимающаяся классификацией педагогических явлений и процессов. При этом она устанавливает телеологические и ценностные связи с "миром экономического и технического производства", пересекается с "социальной областью" и политикой.

Поскольку "государственные соображения всегда суть одновременно и отношение к жизни, и мировоззрение, здесь мы приходим к последнему и высшему пункту: к борьбе мировоззрений в педагогике". Эта борьба утрачивает свой разрушительный характер, так как наука понимающей педагогики организует, упорядочивает множество педагогических явлений в общественном мире вокруг четырех главных моментов: идеала образования, воспитуемости, воспитателя и воспитательного общества.

"Понимающая педагогика" состоит из взаимосвязанных дисциплин: 1) теории целей (здесь педагогика связана с историей "вечных" типов личности, модифицированных историей современности); 2) теории воспитуемости (педагогической психологии и педологии); 3) учения о воспитателе (оно строится на фундаменте психологии и этики, "в пункте их пересечения в двойном эросе: любви к духовному миру и к развивающимся душам, в которых воспитатель предугадывает продуктивные ценностные возможности"); 4) теории образовательно-воспитательных учреждений.

Наконец, педагогическая наука даст народу "лучшее будущее", если станет на службу каждодневной практике образования. Так философия соединялась с жизнью, с каждодневной образовательной и всякой иной практикой общества.

П. Натторп утверждал, что не только цели и задачи воспитания, но и средства, и пути воспитания так же, как и содержание образования, определяются философией: "Это философское обоснование в целом есть, конечно, философия и

именно педагогическая философия, но вместе с тем также и философская педагогика. По нашим понятиям, педагогика есть не что иное, как конкретная философия".

Подобные установки — в их подробно развернутых формулировках — мы обнаруживаем и у русских философов-педагогов и педагогов-философов.

Деятели этого течения непосредственно из философии выводили цели воспитания. Цели воспитания указывает философия. Для воспитателя необходимо иметь идеал человека. Такой идеал человека и есть истинная цель воспитания: каким он должен стать в будущем. Кроме того, "всякий, кто берется за дело воспитания, должен отдать себе отчет в том, какова должна быть человеческая жизнь, каков ее смысл и назначение. Понятно, что цели воспитания всегда будут подчиненными по отношению к целям жизни... Философия есть наука о целях жизни и о судьбах человечества. А сама педагогика всегда остается прикладной философией, так как задача педагогики — способствовать претворению истинно философских принципов в жизнь" (К.Н. Вентцель).

Иногда представители этого течения впадали в крайность, противоположную естественнонаучному и социологическому течениям, — отрицания опытного знания как такового.

Так, русский позитивист неокантианского толка И.С. Андреевский объявил психологический уклон в педагогике тупиковым на том основании, что психология субъективна. В "Научных основах педагогики" (1903) он писал: "Этот труд всецело основан на истории науки, а не на психологии, следовательно, вполне носит объективный характер. Психологическое направление в педагогике есть временное и случайное и ни в коем случае не может быть признано единственно правильным направлением. Чем скорее мы освободимся от него, тем будет полезнее для педагогики. Необходимо сблизить педагогику с наукой".

Апелляция Андреевского к философии истории, к истории науки как теоретическому базису педагогики содержала в себе важную методологическую задачу соотнесения теоретических конструкций, логического с объективно пройденным педагогическим знанием путем, с историческим.

Близок к Андреевскому был и адепт философии культуры А. Селиханович. Теория воспитания есть часть философии или общей теории культуры — вот исходный постулат Селихановича. Предмет последней — человек и его творчество. Поэтому цели воспитания целиком определяются целями человеческой культуры. Идея культуры, а не биологической эволюции сообщает единство всем частям педагогического знания, — в противовес Вахтерову утверждал Селиханович.

Методы научной педагогики — научная разработка данных, заимствованных из философии (о целях), разработка с помощью наблюдения и эксперимента. Система методов педагогической науки образуется опять-таки ее центром — идеей культурного творчества человеческого общества, — утверждал Селиханович.

В русской педагогике разрабатывался и феноменологический подход к изучению целостной личности "в ее внешних проявлениях" (преимущественно Г.Г. Шпетом).

Педагогика, согласно этому подходу, должна строиться не только на основе данных экспериментальной психологии, но и на базе мысленных и естественных экспериментов, особого рода самонаблюдения. Изучение отношения психических переживаний к личности, а не изучение психических процессов, оторванных от особенностей личности, — магистральный путь к воспитанию "существа, способного к творчеству жизни", — писал Г.Г. Шпет.

Близкой к феноменологическому подходу в методологии педагогики была неокантианская установка в духе Г. Риккерта, разрабатывавшаяся М.М. Рубинштейном: все, что дано нам в опыте, слагается из явлений, и вычленение их смысла есть результат интерпретации, толкования явлений с точки зрения эстетических, этических, логических и религиозных ценностей. Главный метод педагогики — обнаружение смысловых, ценностных образований в культуре, к которой приобщается воспи-туемый.

Программа построения педагогической науки на базе философии отличалась реализмом и конкретностью. Эта программа в XX веке была реализована на Западе. Трудями Германа Рёрса, Германа Ноля, Алоиса Фишера, Теодора Литта, Вильгельма Флитнера, Джона Дьюи, Эриха Венигера, Мартина

Бубера, Алена эта программа получила после второй мировой войны воплощение в выдающейся по качеству образовательной практике ФРГ, США, Франции... В нашей стране традиция философского идеализма была прервана на семьдесят лет.

## Глава пятая

### ОПЫТНИКИ, или ПЕДАГОГИКА КАК ТОЛЬКО ПРАКТИКА

#### ПРИРОДА ЧЕЛОВЕКА САМОРАСКРЫВАЕТСЯ В ПРОЦЕССЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Деятели этого течения, считавшие себя в той или иной степени неоруссоистами, разделяли ту идею, что все личностные свойства заложены в ребенка Богом или природой и что жизнь человека есть процесс спонтанного раскрытия этих свойств благодаря их взаимодействию с окружающей средой и опыту, накапливаемому человеком в ходе его активности.

Самым яростным адептом теории генетичности наследуемого развития был в начале изучаемой эпохи английский теоретик Фр. Гальтон, обрушившийся на проблему происхождения высших психических функций и совершенств всей мощью хорошо разработанного математического аппарата. Гальтон доказывал, что дети высокоодаренных (гениальных) людей обычно быстрее и лучше развиваются, чем дети "обыкновенных" людей. Биологическое наследование психики казалось ему бесспорным фактом. На ту же идею опирались американцы Уильям Джеймс и С.Г. Холл.

Властитель умов не только в Америке, но и в Европе, и в Китае, и в Японии, Джеймс был олицетворением целой эпохи в человекознании, психологии и педагогике.

На вопросы, что такое человеческая душа и как ее можно формировать, ответ Джеймса был однозначен: в фундаменте психики лежат инстинкты, формирование души начинается с эксплуатации инстинктов. Но душа, благодарение Богу, активна, она не есть нечто, что можно *наполнить* содержанием, а есть сложный и растущий изнутри "организм", интеллектуальный



компонент коего составляет лишь часть, и притом подчиненную часть, организма. Способности врождены. Для их развития необходимо активное делание, связующее инстинкты с действиями. Эта связь осуществляется физиологически, с помощью рефлекторной дуги (по И.П. Павлову). При этом рождается "поток сознания", или "поле ассоциаций". Наследственность типа нервной системы и поток сознания суть два условия, фактора, ограничивающих и обуславливающих воспитание, но не создающих психику, душу. Последняя — от Бога.

Из арсенала джеймсовской теории души на протяжении многих десятилетий черпали аргументы инструменталисты, бихевиористы, мистики и представители эссенциализма,

С.Г. Холл считал, что каждое человеческое существо проходит несколько неизбежных, генетически закодированных, последовательных этапов в своем развитии, как психическом, так и физическом. Эти этапы повторяют в основных контурах главные эпохи в истории предков этого человека, в истории его расы. Если оставить новорожденного без всякого присмотра, предоставить его самому себе, то он, согласно Холлу, сам пройдет весь путь от амебы до антропоида.

Холл считал, что он следует Ж.-Ж. Руссо, утверждая, что в отрочестве происходит "второе рождение человека". Руссо, как известно, считал, что интеллектуальные силы человека развиваются последовательно. У Холла же эта последовательность обусловлена в первую очередь историей расы и реакциями на стимулы окружающей среды.

Но духовное развитие, по Холлу, это не непрерывная серия реакций на стимулы, идущих от настоящего и модифицируемых прошлым опытом. В определенный момент онтогенеза диктат наследственного механизма ослабевает и оставляет человека наедине с накопленным опытом, с ресурсами, которые и направляют его поведение, желания, реакции, судьбу.

Против крайностей теории рекапитуляции в ее формулировке Холлом выступал Дж. Дьюи. Аналогю между умом ребенка и дикаря он считал ложной. Если бы была права теория биологического параллелизма, то новсе поколение просто повторяло бы предыдущее. На самом деле, считал Дьюи, развитие происходит именно путем внесения изменений в предыдущий рост; дело воспитания — оживлять и освобождать молодые поколения от оков прошлого, а не тормозить их развитие путем буквального повторения уже пройденных человечеством форм и этапов.

Критике подвергал Дьюи также теорию врожденных способностей. В концепции о душе, от рождения снабженной способностями (к восприятию, запоминанию, волевым усилиям, суждениям, обобщениям, вниманию и т.д.), которые якобы только тренируются в процессе обучения, Дьюи усматривал угрозу отрыва непосредственного опыта, его роста, мотивации учения от содержания школьной работы. Содержание образования становится при этом внешним, безразличным, его значение сводится к значению тренирующего материала. Нельзя отрывать предполагаемые у человека способности друг от друга и от материала, с которым человек сталкивается, прилагая к нему свои способности. Нельзя поэтому тренировать отдельные способы действий, дискретные навыки за счет инициативы, изобретательности и способности к адаптации во все новых и новых ситуациях.

Рост опыта, развитие ребенка происходит только при условии обогащения его

конкретными знаниями, полными доступным для него значением, смыслом. Дьюи выдвигал тезис об отсутствии способностей как изначально данного. "Способности — продукт мифологии. Нет таких готовых сил, которые ждут, чтобы их упражняли и тренировали. Есть большое количество природных первичных тенденций, есть инстинктивные проявления действий, но это — лишь тенденции".

Очень резко выступал Дьюи и против "пресловутой", как он называл ее, идеи спонтанности развития, ибо эта идея, так же как и концепция воспитания, готовящего к отдаленному будущему, игнорирует взаимодействие между индивидом и окружающей средой.

Если процесс развития — это прежде всего приобретение опыта, то опыт не скользит по рельсам внутреннего сознания. Сознание индивида есть продукт опыта сугубо объективного свойства; индивидуальное сознание не может быть источником опыта. И однако же любое восприятие ни в коей мере не только пассивно. Самый пассивный больной — нечто большее, чем просто "лечимый" кем-то другим человек. Наша пассивность — активное отношение, а не затухание реакций.

Русские деятели опытного течения, отчасти разделяя педагогически-антропологические идеи Дж. Дьюи, вносили в проблематику развития личности и интересов оригинальное содержание. Так, в 1909 г. С.Т. Шацкий, в целом исходя из идеи биологической детерминации индивидуального развития, акцентировал при этом "социальные аспекты" природы ребенка. "Строго говоря, все неудачи работы с детьми зависят от пренебрежения природными свойствами каждого ребенка", — писал он в работе "Задачи общества. Детский труд и отдых". А между тем людьми потрачено немало усилий на изучение особенностей детского склада. И то, что выработалось до сих пор истинной педагогикой, можно свести в общем к пяти положениям, по Шацкому:

1) у детей сильно развит инстинкт общительности, они легко знакомятся друг с другом — игры, рассказы, неугомонная болтовня служат признаками этого инстинкта;

2) дети — настойчивые исследователи по природе, отсюда их легко возбуждаемое любопытство, бесчисленное количество вопросов, стремление все трогать, ощупывать;

3) дети любят созидать, устраивать нечто из ничего, дополняя недостающее воображением;

4) детям необходимо проявлять себя, говорить о себе, о своих впечатлениях. Отсюда постоянное выдвижение своего "я" и огромное развитие фантазии и воображения — это инстинкт детского творчества;

5) громадную роль в формировании детского характера играет инстинкт подражательности.

Задача правильной работы с детьми состоит в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя ни одного из них.

Те же исходные посылки разделяли С.Н. Дурылин, А.У. Зеленко и отчасти А.А. Фортунатов. Из этих аксиом ими выводились прогрессивные, демократические

требования к воспитанию.

## **ВОСПИТАНИЕ КАК СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ**

Джеймс, Холл, Дьюи, Шацкий, Элен Кей и другие представители опытного течения были сторонниками педоцентризма.

Они же развивали идеи школы как "сколка общества", а также теорию "самоосуществления" (или "самовыражения") в качестве сущности и закона процесса формирования ("развертывания", как они предпочитали выражаться) личности. В педоцентристской установке они усматривали некий залог развития ребенка не благодаря приспособлению его к миру, но естественному "раскрытию" свободной от предрассудков личности, которая привносит в этот мир свои идеалы и отстаивает их от угрозы реакции, войны, мракобесия.

"Величайшая тайна воспитания в том и заключается, чтобы не воспитывать", — провозглашала Э. Кей. Цель будущего, правильного, воспитания, согласно Кей, в том, чтобы создать внешне и внутренне (содержательно) прекрасный мир, в котором ребенок мог бы свободно расти вплоть до той нерушимой границы, где начинаются права другого.

Самое понятие воспитания, каким оно было в прошлом и оставалось еще в то время, предполагает с этой точки зрения насилие над душой ребенка, заставляющее ее принимать форму, которой она не приняла иначе. Воспитание изменяет направление естественного роста души согласно определенному образцу. Поэтому ум, получивший воспитание в обычном смысле этого слова, теряет некоторые из своих скрытых возможностей.

В этой педоцентристской установке прослеживается преемственная связь с педагогическим учением Руссо и Л.Н. Толстого. Конкретизируя цели воспитания в ходе их собственно педагогической интерпретации, значительная часть педагогов-опытников требовала "разворачивания" природных задатков и их преобразования в "высокие совершенства".

Э. Кей всячески подчеркивала, что самая возможность воспитывающего, образовывающего воздействия заключена в том, что, приняв воспитание, человек получил условия для преобразования своих растей и "пороков" в достоинства и преимущества: например, своеволия — в силу характера, непоседливости — в любознательность, непостоянства — в многогранность и т.д.

В основании всех влияний и воздействий, заложенных воспитателями, должно быть "точное познание детской души", которое призвано оказывать ту же услугу педагогу, какую оказывает врачу анатомия.

Педагог — составная часть воспитательного процесса, и вся ценность его — в полноте и целостности его личности. Воспитывающим учебный материал становится, только когда он одухотворен личностью педагога. Никакой метод",

т.е. "способ, каким дидактический материал может быть низведен до уровня детского понимания и сообщен так, чтобы при этом была достигнута цель", не приблизит к этой цели, ибо последняя — в пробуждении личности человека.

Холодный, незаинтересованный и поэтому неинтересный педагог всегда поступает непедагогично даже при самом точном применении педагогических предписаний.

Воспитание покоилось на двух "китах" — интересе и игре, оно ориентировано на эмоции и чувства ребенка. Воспитание есть "духовное повторение" в растущем человеке внешнего мира. Оно как "макрокосм" обеспечивает развитие личности как "микрокосма" только благодаря активным интересам и ярким чувствам личности. Одновременно нормальный ребенок повинуется закону развития посредством игр. Они допустимы не только в первые годы жизни человека, а до конца его дней являются побуждением к здоровой деятельности.

Но взрослые не должны заставлять детей проделывать лишние остроумия и собственной инициативы игры, которые детям никогда бы не пришли в голову. Измышлением искусственно-хитроумной системы игр и принуждением детей проделывать их по расписанию превращается в такое же мучение, в какое педагоги превратили разумный труд. Это опять значило бы идти против природы. Ребенок стал бы с такой же неохотой относиться к игре, как он теперь относится к школьному труду, и не видел бы никакой разницы между игрой и работой.

У последовательных представителей "нового воспитания" как разновидности "опытничества" дети сами создают себе цели, или находят, или выбирают их. Ведь поскольку воспитание, как понимали его опытники, не есть подготовка к жизни, но сама жизнь, и притом очень сложная, то цели воспитания совпадают с "целями" жизни, если они существуют, или, если отвлечься от последних, не признавая за жизнью, какая она есть, "внешних" по отношению к ней целей, то цели воспитания отсутствуют, как и цели жизни. Эта логическая возможность разрабатывалась Дьюи и дьюистами.

То, что называют обычно целями воспитания, Дьюи считал только его "результатами", т.е. принципами и критериями результативности полученных изменений ("роста") воспитуемого.

Результаты воспитания у Дьюи суть нечто, заключенное в воспитуемом; цели же — абстракции этих результатов, по-разному существующие в воспитуемом и воспитателе. Поэтому воспитание должно формировать те или иные результаты исходя не из соответствующих целей, а, напротив, цели должны абстрагироваться от формируемых результатов.

Задача воспитания — давать возможности для дальнейшего воспитания, для развития чувствительности детей к условиям и предпосылкам их роста и большей способности к достижениям. Приобретение навыков, обладание знаниями, достижение высокого уровня культуры не цель, а лишь "знаки" роста и средства его продолжения.

Конкретные результаты воспитания — одновременно и средства для достижения дальнейших результатов. Задача — в отборе "самоценных" целей, которые одновременно были бы и средствами воспитания, и обучения. Именно в этом смысле необходимо понимать утверждения Дьюи о том, что "педагогический процесс не имеет цели вне самого себя; он сам — своя собственная цель".

Дьюи (как и его последователь в этом отношении современный английский аналитик Р.С.Питерс) доказывал, что подлинные внутренние цели воспитательно-образовательного процесса должны быть "побочными продуктами" воспитания и обучения. Интересы завтрашнего дня (будущего) представлены тем самым в целях как "побочный продукт" интересов сегодняшнего дня.

Вместо целей, которых нужно упорно добиваться, Дьюи таким образом выдвинул цели, которых не нужно добиваться.

Ученый предлагал сделать школу средством возрождения общества, объединяющегося вокруг школы. Школа Дьюи — "кооперативное общество небольшого масштаба", сколок социальной структуры. Ее главное назначение — дать детям возможность накопить успешный опыт жить в сотрудничестве ("в кооперативной интеграции").

Только в общине, и притом в ходе общения, человек приобретает цели, верования, мотивы и знания. Эти цели нельзя получить, "передавая их друг другу, как кирпичи, их нельзя распределить между индивидами, как делят пирог, разрезая его на куски".

Чтобы создать условия для раскрытия имманентных и сущностных человеческих сил, школа обязана быть упрощенной, но точной моделью жизни.

В результате ребенок сможет в полной степени утилизировать опыт, приобретенный им вне школы, в самой школе; и наоборот — он получит возможность применять в повседневной жизни то, чему научился в школе. "Мышление начинается там, где есть проблемная ситуация" — эта формула Дьюи легла в основу проблемного обучения. Поскольку схему мышления, по Дьюи, составляет совокупность этапов: проблемная ситуация — анализ данных — выдвижение гипотезы — ее проверка, то и учебный процесс следует этой схеме.

Однако "воспитание мышления" начинается еще до решения проблем, заложенных в педагогической ситуации. Естественными средствами этого воспитания вслед за Коменским, Руссо, Песталоцци и Фрёбелем провозглашались наблюдение за природными явлениями, развитие любознательности, способности удивляться.

На всем протяжении обучения в школе необходимо, чтобы учитель руководил формированием и развитием таких фундаментальных мыслительных операций, как анализ и синтез, особенно в ходе сравнения и систематизации наблюдений.

Главное — помочь овладеть теми "фактами, которые составляют проблему", и, не навязывая внешней "логической схемы уму, уже понимающему предмет, уму, который борется, чтобы его понять", дать свободу выдвигать и проверять гипотезы.

Снабжение учащихся "батареями" приемов приобретения знаний считалось лучшим средством подготовки поколений к трудовой жизни. Развитие мыслительных способностей, навыков решения задач также выдвигается как центральная цель обучения. Между обеими задачами существует тесная связь. Она состоит в том, что приемы творческого учения, приращения знаний в ходе решения проблем в идеале должны становиться методами познания в широком смысле, т.е. научными методами открытия, переосмысления или переоценки

истины.

Признание принципа "открытия" (самостоятельного добывания знаний целеустремленным поиском ответа на поставленную самими школьниками проблему) являлось важнейшим фактором эффективности образовательно-воспитательного процесса, альфой и омегой метода "решения задач" (или проблемного обучения), предлагающего применение конкретно-научных методов. "Обучая обращению с методами конкретных наук, учитель способствует развитию у школьников проницательности, точности и осторожности суждений и прочих интеллектуальных достоинств" (Джон Дьюи).

Русские неоруссоисты, критически осмысливая опыт американских педагогов конца прошлого — начала XX века, указали на эффективное средство создания воспитывающей среды как самоуправляющейся общины детей. Главная мысль, определяющая воспитывающую силу такой общины, заключается в том, что самоуправляющаяся детская республика, или община, ставит каждого воспитуемого в положение охранителя, создателя, организатора и исполнителя одновременно. Тем самым воспитательный эффект обеспечивается организацией жизни в самоуправляющейся общине детей, ее внутренней, дисциплинирующей каждого структурой.

В.Н. и СТ. Шацкие плодотворно исследовали законы формирования детского коллектива и влияния труда на становление и развитие детской индивидуальности.

Виды и формы детского труда и его организация, претерпевая в своем развитии ряд изменений, влекут за собой соответственные изменения в социальной, эстетической и умственной жизни детей.

"Первобытные" формы труда сменяются кустарными и затем технически высокими; первичные детские организации случайного типа, быстро создающиеся и распадающиеся, приобретают все более длительные формы и обуславливают в дальнейшем параллельный рост социальных навыков.

Грубые формы детского искусства сменяются более совершенными, вызывая к жизни творческие силы детей. Развитие художественных запросов детей отражается на возникновении новых, интересных для них видов труда: дети строят планы и наполняются радостной тревогой осуществления.

В конце концов выявляется идейная сторона детского общества, которая дает сильный толчок умственным, самостоятельным запросам. Наступают, наконец, моменты, когда замкнутый период детского общежития выходит за свои рамки, когда ему становится тесно, и весь смысл своей дальнейшей жизни он видит в общении с окружающим миром. Быстрота этого процесса всецело зависит от общественных условий, в которых действует подобная "община".

К этим закономерностям Шацкие пришли, отталкиваясь от опытного изучения потребностей и поведения детей.

Будучи сторонниками свободы, представители опытнического течения предупреждали об опасностях, таящихся в воспитании как таковом. Но на самом деле они протестовали — к совершенно оправданно — против авторитарного воспитания. Так, в статье 1908 г. С.Н. Дурылии специально рассматривал

воспитание как источник и душевного здоровья, и душевных болезней. В качестве главной задачи воспитания и главного требования к нему выдвигалось душевное здоровье. Критерием последнего выступали при этом устойчивость и уравновешенность личности, ее гармоническое единство и целостность.

Смыслом и задачей здорового воспитания провозглашалось развитие личности — в "полном гармоническом содержании; в полном единстве всех свойств человеческой природы". Эта посылка интересна тем, что в ней прямо провозглашается связь идеального воспитания с полнотой понимания человеческой природы. Показательно также, что этот идеал Дурылин приписывал "новой педагогике, новой социологии, новой морали".

Опытническое течение в России считало, что содержание образовательно-воспитательного процесса должно определяться содержанием жизненной деятельности человека, требуя одновременно и подготовки его к этой жизнедеятельности, и воспитания в ходе самой жизнедеятельности.

Эта позиция (И.И. Горбунов-Посадов) — довольно типичная для теоретического обоснования воспитания как взаимодействия воспитуемых с особым образом организованной и устроенной средой. Содержание жизненной активности человека предстает в данном случае как результат этого взаимодействия.

Природа воспитания понималась в духе рекапитуляционной идеи, но без формалистических крайностей С.Г. Холла. "В период от рождения до пробуждения сознания и самостоятельной жизни человек под влиянием взрослых проходит ускоренным темпом и бессознательно и потому без траты духовной энергии — весь тот путь, который до него прошли предыдущие поколения, и, вступая на путь жизни, он начинает его не с самого начала, а с той точки, которой достигли его предшественники". Социальной функцией воспитания у представителей опытничества становилась "реформа жизни с помощью возвращения любви к самостоятельному труду".

Для осуществления такой функции главная задача воспитания предстает как "постановка природных положительных проявлений детской психической жизни в такие условия, чтобы они по возможности беспрепятственно и правильно развивались". Учитель призван облегчить поиск ребенком свойственной ему духовной пищи. "Знание должно воспринимать вместе с целью, которой оно служит. Обучение предметам и обучение любви должны идти друг с другом".

Организуемая такими крупнейшими представителями опытнического течения в России, как В.Н. и С.Т. Шацкие, школа-община носила в себе черты, имеющие всеобщезначимый смысл: бодрость как общий фон, как психологическая атмосфера трудовой жизни колонистов; интересная работа, полное самоуправление, защита каждого от несправедливости и обид со стороны более сильных; коллективное решение важных вопросов.

## **ПЕДАГОГИКА КАК ЭМПИРИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ**

В рамках опытнического течения понятие эксперимента, как экспериментализм в целом, наполнялось существенно иным по сравнению с естественнонаучной школой содержанием. "Экспериментом" и "экспериментированием" признавались только наблюдение, не мешающее самовоспитанию детей, проверка и перепроверка этих наблюдений в ходе непосредственного активного взаимодействия воспитуемых с их окружением.

В само это окружение, т.е. в организацию, "субстанцию" детской активности "опытничество" закладывало характеристики и свойства, которые призваны были обеспечить самораскрытие способностей детей.

Как и естественнонаучное течение, оно отвергало философскую ориентированность педагогики. Главное в научной работе, утверждалось продолжателями опытнической линии в развитии педагогики, заключается в собирании фактов из практического опыта, на основе обобщения которых только и могут делаться обоснованные выводы. Индуктивный путь построения педагогики — единственно возможный (Л.Н. Толстой).

Представители этого течения отождествляли теорию с практикой, которая понималась ими как причина самой себя и оберегалась от интервенции "внеположенной" ей теории.

Так, У. Бэгли, представитель опытнической педагогики США, источниками педагогики как науки провозглашал "наблюдение над работой хороших учителей, добивающихся больших успехов; личный опыт и психологические исследования". Он писал: "Автор убежден, что достоверная наука об образовании никогда не может быть получена путем восхождения от высокой теории к конкретной педагогике. Надежные принципы обучения могут быть получены лишь только на основе наблюдений, только индуктивным путем, исходя из изучения передового опыта. А хороший учитель находит правильный путь методом проб и ошибок".

У. Джеймс закрепил это направление в США своим авторитетом и книгой (1902) "Беседы с учителями о психологии", где он проводил однотипные идеи.

Всесторонне обосновал социальные функции "опытнического" международного движения "новых школ" их инициатор Сессия Редди. Он придал "новому воспитанию" (как теории "новой школы") довольно устойчивую форму, основав ее на следующих принципах или аксиомах:

ребенок есть ребенок, и все у него должно быть детским (ребенок не маленький взрослый; воспитание исходит из принципиального своеобразия детства); близость воспитания к жизни; воспитание в коллективе и с помощью коллектива ("общности");

простой режим труда, питания, отдыха на базе научной гигиены и воздержанности (умеренности), что призвано сформировать бодрый образ жизни.

Особняком в рамках опытнического течения стояла концепция Джона Дьюи, во многом перекликавшаяся с европейским "реформаторством" и шедшая в основном в русле идей "нового воспитания".

Мировоззренческая ориентация Дьюи была очень своеобразной. Заимствовав свою главную аксиому об индивидуальном разуме и сознании в целом как



функции от коллективного разума, от социальной жизни из психологии Гегеля, Дьюи активно выступал против гегельянского формального образования (равно как и против идущей от Локка традиции формальной дисциплины).

Соглашаясь с Джеймсом, что оперативные активные силы учащихся (вопреки игнорировавшему их Гербарту) суть движущие силы их познания, Дьюи резко отходил от джеймсовской теории интереса.

Выступая учеником С. Холла, он боролся с крайностями теории рекапитуляции.

Дьюи резко критиковал бихевиоризм, равно как и гормическую психологию Мак-Дугалла.

Отдав дань биогенетику, он заклеил теорию неизменности человеческой природы как "самое угнетающее и пессимистическое из всех возможных учений" за то, что "она означает, что человек предосужден с момента рождения быть тем, кем он родился".

"Экспериментализм" Дьюи включал в себя идею педагогической теории ("философии"). Ученый был глубоким и убедительным адвокатом также изучения опыта великих и хороших учителей.

Как и для всех остальных деятелей опытнического чина, анализ и синтез опыта, по Дьюи, есть важнейшие источники нового в педагогическом знании и одновременно — главные методы педагогики как науки. Но этот "экспериментальный" метод для Дьюи означал, что мы знаем только то и тогда, когда можем произвести действительные физические изменения вещей, подтверждающие или опровергающие наше знание. Без этого наши взгляды — только предположение, гипотезы, догадки. Экспериментальный метод "фатален для догматизма", но сам основывается на связной цепи идей, на теории, которая дает направление опыту.

Дьюи доказывал, что если практическое воспитание — искусство, то наука педагогики распадается на теоретическую и нормативную составляющие.

Нормы педагогики целиком вытекают из ее теории, отвечая на вопросы: какие результаты желательны и должны быть достигнуты; какими средствами и путями можно достигнуть эти результаты; кого нужно воспитывать (как должны быть распределены образовательные возможности); кто должен воспитывать.

Вопросы нормативной педагогики Дьюи взаимосвязаны. В идеале обоснование норм (должного) совпадает с объяснением и предсказанием сущего, и поэтому воспитание есть искусство, а не наука, а его теория пока что — нормативная теория, лишь в будущем педагогика станет окончательно наукой и источником ее как науки станут высоко развитые теории развития и учения (междисциплинарный комплекс теорий). Тогда педагогическая теория даст развернутую аргументацию, обоснование, разумное оправдание своих норм, и источниками ее будут "фундаментальные" для нее науки — этика, психология, социология, экономика, логика и др.

Эта позиция противостояла "крайностям" опытнического эмпиризма, во многом приближалась к педагогически-мировоззренческой ориентации синтетически-антропологического течения, но все же оставалась в рамках "опытничества",

поскольку акцентировала примат изучения и обобщения опыта как источника и метода педагогической науки. Теория (философия) педагогики оставалась у Дьюи на эмпирическом уровне.

Что касается вопроса об отношениях между педагогикой и психологией, то для представителей опытного течения в общем плане он решался так же, как и вопрос о связи с философией. Для сторонников крайнего педоцентризма научная психология точно так же, как и философия, была неприемлема. Требование Руссо и Песталоцци психологизировать педагогику они трактовали в сугубо эмпирическом смысле — как изучение психики ребенка путем наблюдений за его спонтанным поведением и как учет результатов этих наблюдений в организации детской жизнедеятельности (Гурлитт, Линде, Гаудиг, Лигтхарт, Ксй, Отто и др.). Традиционная "умозрительная" психология и новейшая экспериментальная отвергались за их "неестественность", проявляющуюся первой в ее априорности, а второй — в искусственности лабораторных исследований. Все без исключения деятели опытного течения не только объявляли опыт первым и последним источником педагогического (как и психологического, и философского, и любого иного) познания, но и сводили предмет педагогики к задачам "незаметного руководства" жизненным опытом ребенка, к конструированию и реконструированию этого опыта.

В России опытное течение толстовского толка (С.Т. Шацкий, А.А. Фортунатов, Л.К. Шлегер и др.) склонялось к рассмотрению педагогики в качестве "моста", соединяющего область умозрения (философию, этику) с областью действительности. Этим мостом служит живой опыт воспитания детей, не исключающий привлечения даже методов умственного тестирования. "Школа должна быть лабораторией, где учитель неустанно наблюдает, проверяет свои наблюдения и опять наблюдает".

В России педагогические и нравственно-этические принципы "раннего" (до 80-х годов) Толстого продолжали жить, видоизменяясь и развиваясь, несмотря на то, что сам Л.Н. Толстой в изучаемое время отошел от них и открыто противостоял им. Толстой учил, что нельзя выводить педагогические взгляды непосредственно из философии, и нет таких философских систем, которые могли бы стать основанием педагогики.

Из психологии тоже нельзя вывести педагогики, нельзя и из физиологии: все они нарушают целостность человеческой личности. Можно только наблюдать за детьми в естественной обстановке их жизни и учебы, экспериментировать с ними, изучая их потребности и опытным путем разрешая возникающие проблемы.

Самим успехом своего опытного обучения в яснополянской школе Толстой, бесспорно, придал мощный стимул развитию пилотных и экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в России всего более как раз в изучаемую эпоху.

Методологические установки "раннего" Толстого в России в новых исторических условиях приняли и конкретизировали педагоги, входившие в группировку "свободного воспитания": наряду с названными — еще и А.У. Зеленко, С.Н. Дурьин и др.

Теоретическая педагогика, в чем-либо отличающаяся от идей "свободного воспитания", третировалась ими как "умирающая педагогическая схоластика" (Горбунов-Посадов). "Царствовавшая наука воспитания учила, как

удобрять почву искусственными удобрениями", как "обрезать побеги", как "воспитывать хорошо, живя дурно".

"Экспериментальная педагогика" в России не новость, она насквозь чиновничий эксперимент" (Дурылин).

"Вся русская школа, вместе взятая, для русской бюрократии является не чем иным, как одной огромной лабораторией, в которой экспериментальным путем разрабатывается педагогика". Результаты этих экспериментов — непрерывное мучение детей и юношей в гимназиях, училищах, школах, институтах и тому подобных заведениях, калечение, надругательство над личностью; ломка характеров, склонностей, дарований. Слово "эксперимент" поэтому следует заменить в этом смысле "пытка" — пытка во имя торжества схоластической педагогики и политического обслуживания" (С.Н. Дурылин).

Опытническое течение остро поставило перед педагогикой в целом и перед методологией педагогики в частности вопрос о соотношении эмпирического и теоретического познания, о тесной связи воспитательной деятельности с окружающей действительностью и внесла ценный вклад в его решение.

## Глава шестая

### **ПРОВИДЕНЦИАЛИСТЫ, или ПЕДАГОГИКА КАК БОГОДУХНОВЕННОЕ ИСКУССТВО**

Религиозно ориентированная педагогическая мысль распадалась на ортодоксально-конфессиональную, с одной стороны, и на неортодоксально-мистическую, с другой. Церковь — любая — требовала от педагогики строгого соответствия своим догматам. Напротив, как правило, откровенно мистические течения выдвигали разнообразные условия личного спасения, для которого необходимы и воспитательно-образовательные усилия.

## ЧЕЛОВЕК В ПОНИМАНИИ РЕЛИГИОЗНОЙ АНТРОПОЛОГИИ И ТЕОЛОГИИ

Ортодоксы настаивали на единственной истинности "своей" конфессии. Фердинанд Брюнетьер, томист, превозносил "латинский дух" за его универсальность, в наибольшей степени проявившейся в католичестве. Э.-Э. Бутру, пользовавшийся влиянием среди клерикально настроенных педагогов, отрицал педагогическое значение протестантизма. В России казенно-бюрократическая, "правительственная" педагогика ориентировалась на православие как

главный идейный источник догматических построений. Например, Д.И. Введенский так формулировал основные посылки официального подхода к педагогическому знанию: не антропология, а теология — начальный руководящий принцип педагогики, не светская этика, а евангелические заповеди в их трактовке господствующей церковью.

С позиций В.В. Зеньковского для истинного обоснования педагогики не годятся ни католические догматы, ни протестантские, ни идеи Л.Н. Толстого, ни концепция К.Н. Вентцеля. Не могут дать приемлемых для нее принципов ни эмпиризм, ни рационализм, ни идеализм, ни материализм, а только "православное познание". Педология исчерпала себя, попытки экспериментальной педагогики оторваться от теологии потерпели полное фиаско. Толстовство в педагогике есть возрождение утопизма XVII—XVIII вв. с его мечтой о "новой породе людей".

Если в вопросе о религиозном воспитании, продолжал Зеньковский, многие готовы допустить значение христианского вероучения, то учение о развитии личности и ее воспитании строится независимо от религиозных идей, стремится опереться на науки и указания опыта. Но секуляризация педагогики губительна для нее. Привлечение идей христианской антропологии нужно вовсе не для одного религиозного или даже морального воспитания — оно нужно для педагогики в ее целом. Человек целостен. Поэтому или мы распространяем целостное понимание человека на педагогику, или мы отказываемся и от понимания человека, и от педагогики.

В.В. Зеньковский с горечью констатирует, что секуляризация связана с верой в человека и верой в историю как путь прогресса. Педагогика невозможна без учения о первородном грехе, об образе Божьем в человеке, натуральной и благодатной соборности как проникающей в человека социальности.

Православная антропология мыслилась Зеньковским теоцентристски: она трактует человека как определяемого Богом и постигает его, исходя из Бога. Одновременно она мыслит себя как антропоцентрическую: человек признается венцом творения. Но и как венец творения, человек слаб и греховен перед Богом. Способности человека суть Божья благодать; если даже они снисходят на человека, их земное проявление неполно и несовершенно: они приобретают свое высшее состояние только в потустороннем, вечном.

Мистический провиденциализм пропитывает собой творчество В.С. Соловьева и идущих за ним русских религиозных философов. "Темное слово "судьба" лучше нам будет заменить ясным и определенным выражением — провидение Божие", — писал Соловьев.

Провидением объясняются и талант, и гении. Великая судьба дается как врожденный задаток, воплощаемый в жизни только через собственную волю человека. Эта воля должна быть направлена на овладение "общечеловеческой христианской культурой — вот единственный путь, чтобы развить все положительные силы русской нации, проявить истинную самобытность, принять самостоятельное и деятельностное участие во всемирном ходе истории" (В. Соловьев).

В структуре теорий авторов спиритуалистического течения происхождение индивидуального сознания и его рост (развитие) суть функции от принципиально неисповедимого сверхъестественного промысла. Признание последнего конечной инстанцией не исключало требования воспитания как помощи "саморазучиванию"

души, т.е. предполагало и внешние факторы развития, но только как фон, "питательную среду", благоприятные условия для самопроизвольного раскрытия заложенных свыше качеств и свойств личности.

Антихристианский мистик Ф. Ницше подчеркивал общность человека с животным миром и незавершенность эволюции человека по направлению к "сверхчеловеку", в понимании которого представление об идеальных возможностях человека переплетается с натуралистическими идеями его биологического совершенствования. Культурное развитие и онто-, и филогенетически имеет, по Ницше, своей движущей силой мистический мотив "воли к власти".

Дуализм человеческой природы — исходный пункт мистической антропологии не только Ницше, но и Соловьева, и Штейнера, и Бердяева, и Бубера, и Франка. Телесное ("материальное") и духовное ("спиритуальное") начала существуют и функционируют в человеке параллельно и в переплетении. В составе единого целого — личности живут два различных начала.

У Н.А. Бердяева эта идея принимала форму макро-микросмической теории человека, подробно развитой им в работе 1916 года "Смысл творчества: Опыт оправдания человека".

Человек — точка пересечения двух миров. Об этом свидетельствует двойственность человеческого самосознания, проходящая через всю его историю. Почти с равным правом можно говорить о божественном происхождении человека и о его происхождении от низших форм органической жизни природы. Высшее самосознание человека необъяснимо из природного мира и остается тайной для этого мира.

Только в мистической и оккультной философии раскрывается истинное учение о человеке как микрокосме, посвящается человек в тайну о самом себе. Только мистики хорошо понимают, что все происходящее в человеке имеет мировое значение и отпечатлевается на космосе, что душевные стихии человека — космичны, что в человеке можно открыть все наслоения, весь состав мира. "Дерзнем сказать, — говорил Гермес Триждывеличайший, — что человек есть смертный Бог и что Бог небесный есть бессмертный человек".

С этих позиций Бердяев отрицает официальные церковные учения и официальные философские учения, гуманизм ("послушный факту рабства человека у природного мира") и марксизм. Ницше приемлем для Бердяева настолько, насколько Ницше — мистик, преодолевший гуманизм. "Через Ницше начинается новое антропологическое откровение в мире, которое . . . должно стать христологией человека". Бердяев до конца своих дней оставался верен эсхатологическому пафосу, столь ценному им у Ницше.

В.С. Соловьев и С.Л. Франк также рассматривали ницшеанского сверхчеловека "с хорошей стороны". Именно так поставленная задача послужила В. Соловьеву поводом для знаменитого логического пассажа, оказавшего благотворное влияние на методологию научной критики:

"Я думаю, нет спора, что всякое заблуждение — по крайней мере всякое заблуждение, о котором стоит говорить, — содержит в себе несомненную истину и есть лишь более или менее глубокое искажение этой истины, ею оно держится, ею привлекательно, ею опасно, и через нее же только оно может быть как

следует понято, оценено и окончательно опровергнуто.

Поэтому первое дело разумной критики относительно какого-либо заблуждения — определить ту истину, которую оно держится и которую оно извращает".

Это положение Соловьева подхватил и развил С.И. Поварнин, а через него оно положительно сказалось и на преподавании логики в университетах.

Что же касается "сверхчеловека", то и Соловьев, и Бердяев, и Франк ценили в ницшеанском мифе чисто мистический мотив: перерождение смертного и страдающего человека в бессмертного и блаженного "сверхчеловека", понимаемого как "истинного, высокого", не только "естественного", но и "сверхъестественного".

Те же идеи пронизывают возникшее на иной почве, но в то же почти время произведение "Я и Ты" (1917) Мартина Бубера.

Мистическая антропология Бубера была замешана на восточных учениях (буддизм, христианство, индуизм, хасидизм и др.). Она получила название "диалогической". Согласно Буберу, мир для человека двойствен в соответствии с двойственностью его отношения к миру. "Я" человека может как относиться к миру как к чему-то отличному, отчужденному от него, и тогда это отношение — "Я=ОНО", так и может ждать и получать взаимность, и тогда это отношение называется "Я=Ты". Тогда всякое бытие становится партнером и собеседником человека в личном, заинтересованном отношении "Я=Ты".

"Ты" встречает человека через благодать. Всякая подлинная жизнь есть встреча. "Наши ученики воспитывают нас, наши произведения создают нас". Только через "Ты" человек становится "Я".

Антропология Бубера чрезвычайно подробно раскрывает глубоко религиозную сущность отношения человека с миром. Отношения потребительские: мир — это "Оно" Бубер противопоставляет отношению взаимности: это — свобода.

«Воля свободного человека не подвластна произволу своеволия. Человек верит в действительность; это значит: он верит в реальное единство реальной двойственности "Я" и "Ты". Он верит в предопределение и в то, что оно нуждается в нем: не водит его на помочах, а ожидает его, он должен прийти к нему, хотя и не знает, где оно находится; он должен выйти навстречу ему всем своим существом — это он знает... Я сказал — "он верит". Но этим сказано — "он встречает"».

Рудольф Штейнер, антропософ, строил свою концепцию "педагогики роста" в виде рекапитуляционной параллели, но не между биологическим филогенезом, как естественники, а между духовным путем всего человечества и индивидуальным развитием личности (как микрокосмом). Человек движется от "первого рождения", дающего ему только физическую жизнь, в которой главную роль играет "чувственно-нервная" система, к последующим рождениям. С прорезыванием коренных зубов (около шести лет) в человека нисходит "эфирное тело", и к десяти годам наступает второе рождение, освобождающее постепенно дух от физической, телесной зависимости. Тело еще строится, однако в основном служит лишь инструментом для духовной деятельности (в сфере искусства). С четырнадцати лет "астральное тело" освобождается от внешней оболочки, и

родится разум. На этом этапе появляется "чувство личности", самосознание и тяга к самостоятельности.

Человек носит в себе силы, значащие, что в нем живет нечто большее, чем то, что он может воспринимать чувственно. После посвящения "мист может сказать себе: я открыл в себе высшее "Я", но это "Я" переходит за пределы моего чувственного становления; оно было до моего рождения, оно будет и после моей смерти", — писал Штейнер.

Неклерикальная религиозная философия вскрывала глубинные психологические пласты человеческого отношения с миром в рамках содержательно богатых антропологических концепций.

## ВОСПИТАНИЕ КАК ПОДГОТОВКА К ПОСВЯЩЕНИЮ

Представители ортодоксально-конфессиональной педагогики фактически признавали только нормативную методу воспитания и образования. В России, где церковь не была отделена от государства, нормативность религиозного воспитания понималась как регламентация "сверху" — как руководство педагогики министерством и Синодом.

Содержанием воспитывающего обучения оказывалось дисциплинирование. Открыто провозглашалась необходимость авторитарности учителя (Д.И. Введенский).

Ортодоксальная католическая педагогика в лице Ф.В. Фёрстера, исходя из идеи дуализма в понимании природы человека ("человек от природы есть трагическое двойственное существо — этого не устраним никакая оптимистическая болтовня"), также требовала повиновения как сущности, цели и средства воспитания. "Дисциплина и послушание являются подготовкой к свободе духовной личности". И в другом месте Фёрстер подчеркивал: "Только послушание научает ребенка подчинять свои низшие импульсы высшему принципу — он нуждается в помощи извне, чтобы научиться противостоять самому себе". Поэтому Фёрстер был противником педоцетризма.

Программа "гражданского воспитания", разработанная Ферстером, базируется на религиозно обосновываемой этике. Воспитывает, признавал он, этнос, каждодневная жизнь нации. В жизни народов и государств нравственность должна в равной степени быть законом, что и определяет собой в конечном счете возможность передачи нравственности от поколения к поколению, от человека к человеку. "Гражданское воспитание" только тогда становится осуществимым, когда во всем мире преодолено "право сильного" и заменено "силой права". Добро, истина и красота не могут иметь места до тех пор, пока не будет преодолен глубоко укоренившийся в душах людей страх перед другим человеком.

Фёрстер как борец за духовность — высшую цель католического воспитания, как и Бутру, и Брюнетьер, связывал воспитание веры с гуманитарным ("гуманистическим") содержанием. В известной мере сказанное относится и к Р.

Штейнеру. Содержание образования у Штейнера пронизано антиконфессиональным, космическим духом. Из мистико-антропологической концепции проистекали все положения педагогики Штейнера: непрерывные единое обучение с 6 до 19 лет, акцент на преподавание искусств (скульптура, живопись, ритмика, музыка) и практических предметов. Теория и практика воспитания по Штейнеру (так называемая вальдорфская педагогика) до сих пор имеет приверженцев в США, Англии, Швейцарии, ФРГ, России. Основанные Штейнером учебно-воспитательные учреждения в разных странах Европы как для нормальных, так и для детей-инвалидов пользовались большим успехом у учащихся и родителей не только в изучаемый период, но и много позднее.

Если Штейнер связывал мистическую модель воспитания с действительностью, практической жизнью, ремеслом и искусствами, то мистики типа Ницше воспитывали исключительно "для будущего".

Безоговорочный сторонник идеи наследуемости и врожденности неизменной индивидуальной одаренности, ненавистник демоса, Ницше выдвигал идеал последовательно элитарного, более того, эзотерического образования.

Ницше не уставал увещевать человечество к напряжению и усилию в выработке своего верховного типа, своего окончательного образа человеческой воли, должного стать неистомимым подвигом преодоления. Человеческое должно непрерывно превосходить себя. Могущество (власть), по Ницше, "механически-вещественно и эгоистически-насильственно". Появление людей "высшего типа", освободивших себя от христианской и какой-либо иной морали и нравственности, прежде всего — от жалости, гуманности, Ницше мыслил как "выведение породы", т.е. путем биологически передаваемой наследственности "гениального человека".

Для этого необходимы особые, привилегированные школы, "образовательные учреждения" (характерно, что именно так стали называться школы в гитлеровской Германии в 1933—1945 гг.), где будущим производителям новой породы людей прививается "подлинная культура".

В обычных школах единственная цель обучения и воспитания, писал Ницше, натаскать учащихся, ведя их к "успеху", к утилитарной удаче в борьбе за существование, к превращению их в добропорядочных граждан. Все это необходимо, но только для презренного большинства.

Истинная культура предназначена только немногим избранным умам и душам, которых необходимо свести вместе под одну, защищающую их нежный рост крышу учреждения, которое подготовит их для высшей — эзотерической, оккультной культуры. "Там не задохнется истинно германский дух в ядовитой атмосфере чуждых рас, как задохнулись в свое время Лессинг, Шиллер и др."

Образование избранных нельзя приспособлять к нуждам века, оно должно вести жизнь за собой. Поэтому обучение избранных, основанное на изучении классической древности, должно быть поставлено широко — в философском плане, и не "смеет" иметь ничего общего с подготовкой к заработку, к хлебу насущному. Его цель — высоты духа, с которых гениальный человек сможет преступить презренную трусливую мораль своего времени, шагнув к "сверхчеловеку", став тем самым основой для "чистой расы сверхлюдей".

Ницшеанский план "совершенствования" человечества имел конечной целью подготовку его к полной, абсолютной и ясно осознаваемой гибели. Человечеству



суждено погибнуть, кто сомневается в этом? Поэтому высшей задачей на все века провозглашалось слияние всего человечества, чтобы уметь идти навстречу своей гибели как одно целое, "одухотворенное трагическим настроением".

Утопия Ницше во многом сближалась с дофашистскими идеями воспитания (см. следующую главу).

Совершенно иным содержанием идея дуальности человеческой природы наполнялась у Мартина Бубера и русских провиденциалистов.

Воспитание есть процесс и результат встречи человека с вечным "Ты" — благодаря установлению "Я=Ты" связи.

Чтобы помочь осуществиться лучшим возможностям в натуре ученика, учитель должен подходить к нему как к конкретной личности с ее потенциальностью и актуальностью. Он должен видеть в нем не простую сумму качеств, стремлений и сдерживающих факторов, он должен осознавать его как некую цельность и принять его в этой его цельности.

Но он может это сделать, только если сам будет встречать его каждый раз как партнера в некоей биполярной ситуации. И чтобы его воздействие было целеустремленным и эффективным, он должен каждый раз переживать эту ситуацию, во всех ее аспектах, не только за себя, но и за своего партнера. Хотя необходимо, чтобы тот тоже ощущал и принимал его как конкретную личность, тем не менее своеобразие воспитательного взаимоотношения не могло бы существовать, если бы и ученик переживал за воспитателя его "долю" в этой ситуации.

Как и Бубер, Н.А. Бердяев видит оправдание и спасение человека в созидании, в творчестве. Творчество понимается им исключительно как мистический акт.

"Культура по глубочайшей своей сущности и по религиозному своему смыслу есть великая неудача. Философия и наука есть неудача в творческом познании истины; искусство и литература — неудача в творчестве красоты; семья и половая жизнь — неудача в творчестве любви; мораль и право — неудача в творчестве человеческих отношений; хозяйство и техника — неудача в творческой власти человека над природой".

Критика культуры, идущая от Артура Шопенгауэра через Ницше к XX веку, была свойственна всем эсхатологам как носителям "несчастливого сознания", устремленного к светопреставлению. Воспитание понималось как вспомоществование новым поколениям в религиозном творчестве, ведущем к "мировому богочеловеческому телу" (Н.А. Бердяев).

И весьма близкое по сути, хотя и совершенно иное по происхождению и тону — у П.А. Флоренского: "Смерть и рождение сплетаются, переливаются друг в друга. Колыбель — гроб, и гроб — колыбель. Рождаясь — умираем, умирая — рождаемся. И всем, что ни делается в жизни, либо готовится рождение, либо начинается смерть. Звезда Утренняя и Звезда Вечерняя — одна звезда. Вечер и утро перетекают один в другой: "Аз есмь Альфа и Омега".

Еще одну воспитательную традицию религиозного толка создал в конце XIX — начале XX вв. великий Л.Н. Толстой. Он проповедовал совершенствование мира

путем морально-религиозного воспитания.

Толстой был глубоко прав, когда требовал конкретного раскрытия целей воспитания, от содержания которых зависит социальная функция образования. Так, в одной из своих бесед с народными учителями осенью 1909 г. Л.Н. Толстой показал, что воспитательное дело, школьное дело само по себе ни есть благо, ни есть зло. Разумеется, говорил он, одна из первых заповедей учителя и воспитателя совпадает с первой заповедью врача: "Не навреди". Однако ясно, что в зависимости от конкретных целей содержания, методов и средств воспитательное дело "такое, что оно может быть не только не полезным, но одним из самых вредных и дурных дел, может быть и самым пустяшным делом, может быть и одним из самых полезных дел, которым могут посвятить свою жизнь люди".

В том же году Л.Н. Толстой следующим образом резюмировал свое конкретное понимание целей и сущности воспитания и образования: "1) Главное — отсутствие принуждения и выгод как для обучаемых, так и для обучающихся. 2) Критерием выбора предметов образования может быть только религия. 3) Учебная последовательность предметов важна: и тут все дело в религии. 4) Истинная религия — это мудрость человечества всех времен и народов. 5) Один из самых важных предметов — этнография: быт и верования различных народов, б) Столь же важно определение смысла жизни, т.е. ответа на вопросы: что я такое и как мне жить. Это совершенно игнорируется в современном преподавании".

Л.Н. Толстой подчеркивал воспитывающую и образующую роль истории культуры. "Одно из могущественнейших средств познания истины, освобождающей от суеверий, состоит в узнавании всего того, что в прошедшем сделано человечеством для познания вечной, общей всем людям, истины и выражения ее". Он требовал самостоятельности мышления, проверки "данных, выработанных человечеством, своим разумом, пользуясь всем тем, что выработано совокупным разумом человечества".

Воспитательные теории педагогов религиозной ориентации и религиозных философов, размышлявших о педагогике, содержали немало оригинальных и продуктивных идей. То же следует сказать и о методологической рефлексии представителей "новой религиозной", т.е. неказенно-бюрократически-ортодоксальной педагогики.

## ПЕДАГОГИКА КАК МИСТИЧЕСКОЕ СОТВОРЧЕСТВО

На фоне усиливающегося скепсиса в оценке возможностей педагогической науки, характерного для исходного рубежа XX в., ярко проявилось стремление обосновать иррациональную природу педагогического познания и знания.

Так, Э. Бутру с позиций спиритуализма отрицал какие-либо закономерности в природе, обществе и мышлении, не укорененные в Откровении. И педагогический процесс до конца научно проанализировать невозможно; ведущее место в педагогике как теории воспитания должна занять религия, просветленная верой

интуиция.

Ф. Брюнетьер также констатировал банкротство науки. Педагогические проблемы, согласно Брюнетьеру, суть проблемы социальные. Социальное есть нравственное, нравственное есть религиозное, стало быть, социальное есть религиозное. И педагогические вопросы — вопросы религии.

В России оппозиционная религиозно-мистическая антиконфессиональная педагогическая мысль уходила корнями в идеологию так называемых оздних славянофилов и Ф.М. Достоевского. Она теснейшим образом связана с той интерпретацией православия, которая усматривала в русском религиозно-психологическом типе залог спасения, обновления и величия русского народа. Из этих идейных источников почерпнула неортодоксальная религиозная педагогика учение о целостном человеке, представление об иерархической структуре души, о самобытности личности (в духе христианского персонализма), "супернатурализм" (т.е. веру в сверхнаучную тайну жизни), примат нравственной сферы и утверждение общинных корней индивидуальности.

К идеям В.С. Соловьёва и Н.Ф. Федорова восходит воспринятая этим течением в русской педагогике религиозно-антропологическая проблема "богачеловечества" (т.е. личного и общественного спасения человека в сотрудничестве с Богом) и учение о софийном единстве человека, включающего в себя все человеческие поколения.

С методологической точки зрения для представителей "новой религиозной" педагогики типичен мотив антиэмпиризма. Они требовали систематического, целостного педагогического знания, усиления его теоретической стороны. Их не устраивала ориентированность педагогики на философию и науку, "подчиненность принципам натурализма", под которым понималось естественнонаучное обоснование педагогики. Так, в изучаемый период Л.Н. Толстой, отрицая собственные установки 60-х—70-х годов, посчитал эмпирический метод недостаточным и требовал последовательного религиозного укоренения педагогики.

Это была антисциентистская программа, которая в России после 1917 г. воплотиться не могла, но, будучи и территориально насильственно перемещенной на Запад, влилась в религиозно-экзистенциалистское, интуитивистское, персоналистское и иные ответвления мировой педагогической мысли XX в.

## Глава седьмая

## ТОТАЛИТАРИСТЫ, ИЛИ ПЕДАГОГИКА КАК БОЛЬШАЯ ЛОЖЬ

Идейные предшественники самого страшного несчастья XX столетия — тоталитарных режимов, охвативших половину человечества с 1917 по 1991 годы, — развернули свою деятельность по созданию "партий нового типа" и теоретическому обоснованию своей борьбы за господство этих партий (как правило, в мировом масштабе) в конце XIX — начале XX века. Все они отводили педагогической проблематике значительное место в своих идейных конструкциях, пропаганде и практике. Все они опирались на фундамент своеобразных посылок о природе и сущности человека.

Пророки прошлого всегда предупреждали об опасностях диктатуры тоталитарного типа. Так, гуманист XVIII в. Гёльдерлин в романе "Гиперион" писал об одной попытке создания общества равенства: "Это была прекрасная идея установить рай на земле с помощью шайки разбойников. Насилие всевозможных видов, обман, жестокость. Воздух, пронизанный ложью".

Но мир не услышал пророков. Разбойники на время завоевали полмира. Они явились из рабочего (так называемого социалистического) движения, объединявшего наиболее склонных к тоталитаризму, невежественных и обездоленных людей.

Вожди рабочих партий, создававшихся тогда, поняли, что психологически беспроигрышно — созвать под свои знамена "безработных, всех мрачных и блуждающих, которых освободила машина, — в гвардию своей славы и охраны...", "что на спине машины, на угрюмом горбу точной науки надо строить не свободу, а упрямую деспотию" (А. Платонов). Бывшие безработные получили "дело" — солдатчину и доносительство. А гигантскую военно-полицейскую машину, поглотившую десятки миллионов безработных, "будут кормить механизмы, огромный излишек производительных сил" (А. Платонов).

"Покой ночи и пищи был обеспечен для каждого темным могуществом их собственного количества"; "миллионы могли теперь не работать, а лишь приветствовать (вождей); кроме них были еще сонмы, которые сидели в канцеляриях и письменно, оптически, музыкально, мысленно, психически подтверждали владычество гения-спасителя... Сверх того, маршевыми колоннами ходили вооруженные армии, охраняющие славу правительства и порядок преданных ему..." (А. Платонов).

Этот "порядок" неизбежно истощался "в ужасе и остервенелой радости, а не в творчестве и ограждал себя частоколом идолов", он самоуничтожался. И это могло стать и постепенно становилось действительностью потому, что на каждого из рабочих "приходилось по десяти человек государственной гвардии, и каждый рабочий делал в день сто лошадиных сил, чтобы они кормили, потешали и вооружали господствующую стражу. Один убогий труженик содержал десять человек торгующих господ, но эти десять господ, однако, не радовались, а жили в тревоге, сжимая оружие в руках против бедных и одиноких", — писал А. Платонов о национал-социализме во время его господства, в конце тридцатых годов; но антропологические, психологические корни тоталитаризма уходят в изучаемую эпоху — эпоху индустриальной революции.

В России, Италии и Германии — странах, где государственное рабство сохранялось исторически наибольшее время, — имелись и наиболее давние традиции так называемого нигилизма, в теории и на практике осуществлявшего "переоценку ценностей", то есть отказ от культуры, идеалов, нравственных ценностей, норм, имманентных человеческому общежитию как таковому. Заговорщики, террористы, они прокладывали фарватер для будущих спаенных железной дисциплиной преступных кланов, получивших в начале XX в. названия "рабочих партий", "фашей", "союзов". Их приход к власти означал победу бандитов над значительной частью человечества и стоил последнему неисчислимых человеческих жертв, потерь, страданий, а также разрушений в области культуры и природной среды на Земле.

Немецкое рабочее движение выдвинуло ряд педагогических мыслителей, активность которых падает, в частности, на исследуемый нами исторический период: это Клара Цеткин, Карл Либкнехт, Кэте Дункер, Отто Рюле, Генрих Шульц и др. В России это были Г.В. Плеханов, В.И. Ленин, Н.К. Крупская, Л.В. Луначарский, П.Н. Лепешинский, В.Р. Менжинская, С.И. Мицкевич, М.Н. Покровский и др. В Италии — Дж. Джентиле, Б. Муссолини. Во Франции — Ж. Сорель и др.

#### **ЧЕЛОВЕК ВЕДУЩИЙ ПРОТИВ ЧЕЛОВЕКА ВЕДОМОГО**

Главный исходный пункт в трактовке природы человека тоталитаристами — неравенство людей, делящихся на "гегемонов", "лучших представителей" народа, нации, призванных вести за собой тех, кто не с ними, кто против них, кто призван быть объектом их диктатуры. Гегемоны объединяются в так называемую партию, на самом деле — сложно иерархизированную группу властвующих, среди которых в свою очередь различаются "вожди" и "ведомые", т.е. генералитет, офицеры и рядовые, связанные железной дисциплиной и внутривластной "этикой".

Во главе "партии" стоял главный вождь, ведущий остальных ведущих и всех ведомых. Этот вождизм основывался на вере в лидера — сверхчеловека, наиболее гениального из живущих, видящего и знающего единственно верный путь для всех и за всех. Главный ведущий поэтому обожествлялся (так называемый культ личности вождя).

Не все люди суть "настоящие", писал Джовани Джентиле, "у многих из них не чувствуется божественного дыхания (*alito divino*), в них — видимость людей, а не их сущность" (1902). Руководители общества противостоят обществу: первые "предназначены судьбой, богатством и родительской любовью к культивированию высших человеческих идеалов". Остальные должны подчиняться первым, то есть быть их рабами.

Тоталитаристы нащупали самые слабые, наиболее болевые и темные стороны в природе человека, чтобы эксплуатировать их в целях завоевания мирового господства и власти над своими народами.

В.Г. Короленко писал в 1920 г. Л.В. Луначарскому. "... Движение к социализму должно опираться на лучшие стороны человеческой природы, предполагая

мужество в прямой борьбе и человечность даже к противникам. Пусть зверство и слепая несправедливость остаются целиком на долю прошлого, отжившего, не проникая в будущее".

Великий гуманист схватил главное в "антропологии" большевиков, тоталитаристов — опору на худшие стороны человеческой природы, а именно: лень, жадность, зависть, агрессивность, жестокость, фанатизм, страх, ненависть к свободе.

Вожди социализма говорили, что "человек есть грешник от рождения". И эта характеристика устраивала множество людей, поскольку полностью избавляла их от необходимости думать, принимать ответственность на себя и окружающих, жить "своим усилием и своей мыслью" (А.П. Платонов).

Ненависть человека к свободе едва ли не глубже всех обнажил мудрец и ясновидец, неоднократно предупреждавший человечество об опасных тенденциях, ведущих к деспотизму, Ф.М. Достоевский ("Село Степанчиково и его обитатели", "Братья Карамазовы", "Бесы").

Тоталитаристы подавляли свободу мысли, экспериментов, творчества путем прямой диктатуры господствующих и правящих групп. Самое страшное в этой установке, что она находила отклик у огромных масс людей, боящихся свободы и поэтому желающих быть ведомыми. "Вожди" и вождизм возможны только потому, что они отвечают потребности большей части людей в несвободе, в приказах.

Федор Михайлович Достоевский показал, что ничего и никогда не было для человека невыносимее свободы, потому что свобода возлагает на человека тяжкое бремя самостоятельности и ответственности. Свободой злоупотребляет сильный, бессовестный, жадный, а также слабый, порочный, ничтожный и бунтующий. Вечно неблагоприятное земное племя никак не может разделить между собой свой хлеб.

"Миллионы", то есть массы, "толпа", жаждут именно рабства. "Нет заботы непрерывнее и мучительнее для человека, как, оставшись свободным, сыскать поскорее того, пред кем преклониться". Перед кем же? Перед тем, кто, став во главе их, согласится выносить свободу и над ними господствовать (Ф. Достоевский).

Необразованные, недообразованные, дурно воспитанные люди стремятся к рабству: "Рабство — это свобода. Один — свободный — человек всегда терпит поражение... Но если он может полностью, без остатка подчиниться, если он может отказаться от себя, если он может раствориться в партии так, что он станет партией, тогда он всемогущ и бессмертен" (Д. Оруэлл). Опираясь на стремление к рабству части людей, страшящихся свободы, можно обратить в рабов и всех остальных — террором, шпионством, предательством, арестами, пытками, казнями, исчезновениями (Д. Оруэлл).

Страх перед свободой, испытываемый миллионами людей, позволяет тоталитарным деспотиям существовать и укореняться. Та часть природы человека, которую используют тоталитаристы, — это страх. И поэтому террор неотделим от социализма: террор постоянно поддерживает "ужас и трепет" людей за свою жизнь, принуждая их к "радостному и добровольному" подчинению партийной верхушке.

Некоторые люди предпочитают равнодушию жестокость по отношению к себе со стороны других. "Люди холопского звания — сущие псы иногда, чем тяжелей наказание, тем им милей господ" (Н.А. Некрасов). Вот почему жестокие казни ("классовая борьба") только усиливают любовь и уважение части людей к тоталитарному режиму, репрессиям и террору. Ф.М. Достоевский писал: "Я не верил себе; я понять не мог той дерзости, такого нахального самовластия, с одной стороны, и такого доброго рабства — с другой".

Эту особенность человеческой природы ярко описал в свое время Ламенне. Люди не потому только терпят и поддерживают тиранию, страшатся репрессий, но и потому, что надеются на некоторые выгоды для себя от уничтожения ближних ("меня не тронут", "мне больше достанется", "я смогу поживиться имуществом уничтоженного или занять его место в жизни").

Но овладевает свободой людей лишь тот, кто успокоит их совесть", — прочествовал великий знаток человеческой природы Достоевский, как бы продолжая и развивая мысль А.С. Пушкина:

— ... Совесть,

Когтистый зверь, скребущий сердце, совесть,

Заимодавец грубый, эта ведьма,

От коей меркнет месяц и могилы

Смущаются и мертвых высылают...

В этом свете пронзительно ясными становятся формулы Ленина: "Для нас нравственность подчинена интересам классовой борьбы пролетариата... Мы говорим: нравственность это то, что служит разрушению старого эксплуататорского общества и объединению всех трудящихся вокруг пролетариата, создающего новое общество коммунистов".

Гитлер говорил: "Немецкий народ не представляет себе, до какой степени он должен быть обманут, чтобы быть ведомым... Правильно то, что побеждает. Право всегда на стороне сильного".

"Спокойствие и даже смерть человеку дороже свободного выбора в познании добра и зла", — настаивал Ф. Достоевский. "Есть три силы, единственные три силы на земле, могущие навеки победить и пленить совесть этих слабосильных бунтовщиков, для их счастья, — эти силы: чудо, тайна и авторитет... И люди обрадовались, что их вновь повели как стадо и что с сердец их снят, наконец, столь страшный дар, принесший им столько муки".

Это прекрасно понимали вожди социализма, национал-социализма, фашизма и т.п., осознанно стремившиеся к господству и установлению нового рабства, рабства образца XX в. — тоталитарных обществ. С помощью массированного обмана они вытесняли осознанные действия людей фанатизмом, слепой верой, иррациональными стадными инстинктами.

В 1922 г. Гитлер заявил: "Мы постигли, что политическая свобода может быть всегда только следствием силы, а сила вытекает из воли. Так мы познали, что мы

как национал-социалисты, принадлежащие к немецкой рабочей партии, должны быть принципиально фанатичнейшими национал-социалистами".

Тоталитаристы опирались и на такие темные стороны природы человека, как стадность, лень, готовность к обману. В книге "Психология воспитания" (1902) Г. Лебон, анализируя поведение человека в толпе, в массе, т.н. коллективное поведение, отмечал потерю, утрату личностного стержня, замирание сознания и "прорыв" под- и бессознательного в поведении; унификацию мыслей и чувств в результате внушения и взаимного заражения аффектами; торможение критичности и отсрочки действий, поступков в результате "чувства всемогущества" и "мышления в образах"; инстинктивность и управляемость, зависимость от вождя, лидера.

Человеческая природа требует лжи, жаждет самообмана, отвергает истину — вот исходные положения всех теоретиков и практиков воспитания (пропаганды) и перевоспитания (уничтожения) людей разного возраста по убеждению и по правилам тоталитарного государства.

### **ВОСПИТАНИЕ КАК ТОТАЛЬНАЯ ИНДОКТРИНАЦИЯ**

Практика Большой Лжи проявлялась в конкретных методах пропаганды и агитации, опиравшихся на ряд особенностей в природе мировоззрения человека в процессе его становления.

Как это ясно показал Гюстав Лебон, поскольку каждый человек — специалист лишь в узком круге своей профессии, а значит, носитель только небольшого числа своих непосредственных связей с миром, постольку обо всем остальном он знает понаслышке. Именно поэтому он может поверить в любую мировоззренческую теорию, если при этом ее внедрение в его сознание будет отвечать следующим условиям.

Первое. Она должна быть человеку выгодна — сулить, например, обогащение или просто спокойную и сытую жизнь.

Второе. Эта теория должна отличаться четким схематизмом и давать его носителю удовлетворение от как можно более простого объяснения картины мира.

Третье. Она должна четко формулироваться в чеканных лозунгах и призывах, которые постоянно и регулярно повторяются.

При соблюдении этих условий человек будет счастлив любой ложной идеологией, и его сознанием может манипулировать любой вождь, обладающий энергией, настойчивостью и волей к власти (Лебон, 1908).

Большая Ложь стала практикой оболванивания огромного числа людей в России, Италии, Германии и многих других странах, где власть захватывали преступные группы тоталитаристов.

Все они требовали формирования в "школьных общинах" работающих и



тиредаанных "социализму" людей. Главную роль здесь призваны были сыграть трудовое воспитание, эстетическое воздействие, спорт, игры, особым образом препарированная история, общественные обязанности и единообразие в содержании и формах жизни.

Все тоталитаристы подчеркивали роль агитации и пропаганды в воспитании взрослых. Все требовали формирования ненависти к "врагу" (враги могли быть разными — капиталисты, кулаки, мещане и т.д.). Все образование и воспитание должно быть политизировано, то есть нацелено на воспитание ненависти к "врагу" и любви к "Партии".

"Враги" национал-социалистов — расовые. Теоретические предтечи нацистской рабочей партии Германии (НСРПГ) — П. де Лагард ("религия германства"), Ю. Лангбен ("романтика крови и почвы"), Ф. Ницше ("власть сверхчеловека над толпой"), Б. Отто ("народоорганическое мышление"), П. Наторп ("воспитание к общности") и др. — настаивали на враге расовом и обосновывали идею этнически чистой нации.

Позднее В. Гартнаке, Э. Крик и А. Гитлер прибавят к расовым врагам своих соперников и конкурентов — коммунистов, но на некоторых этапах своего политического развития они подружатся с большевиками и объединят с ними свои усилия по завоеванию мира.

Обожествленное государство, то есть аппарат принуждения, насилия, воплощающий в жизнь волю господствующих и правящих групп, разумеется, целиком должно было подчинить себе воспитание. Строгой цензуре государства подлежало все, что оказывает воспитательное влияние на людей, — искусство, церковь, объявления и реклама, одежда, нравы, праздники, школы и т.д.

Любой конкурент государства в области идеологии, то есть ложного сознания, внедряемого с помощью Большой Машины Пропаганды, подлежал подавлению. Запрещение ожидало любые партии, а профсоюзы, конфессии, печать и иные средства массовой "информации", детское и юношеское движение, спорт ставились под жесткий контроль государства. Для облегчения такого контроля вводилась унификация и стандартизация всех норм, всего, что поддается приведению к однообразию.

Из культуры прошлого отбиралось только то, что помогало воспитанию, нужному государству. Так, у Фихте бралась только идея национального воспитания, акцентирующего сильный характер (волю), и отметалось все, связанное с идеей свободы мысли. Из Гегеля бралась идея "государства как шествия Бога в мире" и отбрасывалось все, связанное с культурой мышления. В Чернышевском подчеркивалась "рахметовщина" и замалчивалась идея прогресса как просвещения ("правильно понять Канта значит не быть кантианцем").

"Аполитичность", под коей понималась любая попытка уйти от бдительного государственного ока, сурово осуждалась В.В. Воровским, В.И. Лениным. Политизации образования требовали также К. Либкнехт, К. Цеткин и др.

"Секрет итальянской метаморфозы (т.е. перехода к фашизму. — Б.В.) в том, чтобы направить свои каждодневные усилия на образование и воспитание, начиная с раннего детства и до зрелого возраста... Надобно взять маленького итальянца с его самых юных лет, чтобы ковать его мысль и душу в соответствии с

великим идеалом отечества, формируя одновременно и очень рано также и его тело путем военных упражнений". В этом высказывании Бенито Муссолини сконцентрирована программа воспитания, абсолютно идентичная любому другому плану тоталитарного государства.

Идеал интеллектуала, мыслителя, ученого вытеснялся идеалом активного, реалистичного, самодисциплинирующегося, ответственного "гражданина", то есть человека, целиком подчиняющего свои интересы государству.

Еще в 1899 г. И.К. Крупская писала: "... Социалисты хотят общественного воспитания детей — ... забота о содержании детей будет снята с родителей".

"Из детского сада дети будут переходить в школу. Школа в социалистическом обществе, конечно, не будет похожа на теперешнюю школу. ... Главное, школа будет не только учить, она будет развивать в учениках все силы, духовные и физические, будет воспитывать из них полезных энергичных граждан" ("Женщина — работница").

Поэтому Крупская активно выступала против частных школ (1916).

И.В. Сталин требовал "всеми силами поднять культурный уровень отсталых народов", чтобы "развить устную и печатную агитацию на языке, понятном и родном для окружающего трудового населения".

Педагогические выступления А. Гитлера звучали в унисон с остальными тоталитаристами: "Наряду с освобождением от политической отравы нашей общественной жизни национал-социалистическое правительство добивается глубокого морального оздоровления всего нашего народа. Вся система народного образования в целом — театр, кино, литература, печать, радио — рассматривается как средство для достижения этой цели...

Вопрос о создании из народа нации в первую очередь есть вопрос создания здоровых социальных условий как фундамента для возможности воспитания каждого человека. Ибо только тот, кто благодаря воспитанию и школе научится понимать культурное, экономическое и прежде всего политическое величие собственного отечества, сможет достигнуть гордого сознания иметь право принадлежать к такому народу. И бороться могу я за то, что я люблю, любить могу только то, что я уважаю или, по меньшей мере, знаю.

Это решение обязывает к благодарному удивлению перед нашим великим прошлым. Во всех областях культурной жизни знание традиций должно прокладывать мосты к будущему. Благоговение перед немецкими великими людьми должно быть внушено юношеству..."

"Интеллектуальный снобизм" преследовался, интеллигенция была под большим подозрением, особенно у В. Ленина и А. Гитлера. Интеллигент был терпим только как верноподданный и активный слуга государства, Партии, Вождя.

Воспитание при тоталитаризме мыслится теоретиками конца XIX — начала XX вв. как подготовка к "вечному бою". Воспитание милитаризовано во всех смыслах: оно должно включать в себя собственно военную подготовку и одновременно возвращать боевой дух, направленность к борьбе с врагами. У социалистов-большевиков вражда была классовая ("вся история есть история

борьбы классов"), у национал-социалистов вражда была расовой ("вся история есть история борьбы рас"). Во всех случаях борьба требовала бдительности, доноительства и жестокости.

Воспитание масс нацеливалось на добровольное подчинение человека воле вождей, "сознательность", убежденность в своей правоте, коллективистский дух, приспособляемость (конформность), всего, что несло в себе скаутское движение (Р. Бейден-Поуэлл, с 1908 г.) и движение "перелетных птиц" (К. Фишер, с 1896 г.). В 20-х годах возникли их преемники и конкуренты (а во многих отношениях и антиподы) — пионеры в России, молодые фашисты в Италии и гитлер-югенд в Германии.

Формирование нужного Партии человека мыслилось с помощью "всестороннего", то есть не оставляющего в растущем человеке ничего вне контроля воспитателя, "развития" — мировоззрения, отношений, системы ценностей и т.д. В.И. Ленин ("Перлы народнического прожектерства", 1897; "Что делать?", 1902) обосновал идею воспитания и образования как важнейших форм классовой борьбы. Ленин первым в истории тоталитаризма сделал воспитание составной частью программы создания государства как всеобщего и всестороннего **эксплуататора** народных масс в интересах "партийной" верхушки, то есть узкой касты правящих и господствующих групп. И Муссолини, и Гитлер пошли по пути, проложенному Лениным.

В свете последующей большевистской практики идея "всестороннего" воспитания предстает как идея всестороннего, тотального контроля над мыслями, чувствами и поведением людей.

Нуждаются в переосмыслении и такие требования Ленина, как "воспитание в молодежи коммунистической морали": патриотизма, гуманизма, коллективизма, коммунистического отношения к труду, общественной собственности и дисциплинированности. "Патриотизм" надо понимать как мессианство, агрессивность и "беспощадную борьбу с внутренней контрреволюцией". "Гуманизм" — как "интересы классовой борьбы пролетариата". "Коллективизм" — как подчинение личности государству и вождю ("все за одного и один за всех"). "Коммунистическое отношение к труду" — как согласие отдавать почти весь продукт труда партийной верхушке. "Дисциплинированность" — как готовность подчиняться приказам начальников под страхом наказания.

Как и национал-социалисты, Сталин рассматривал трудовую повинность как "моральную" категорию. Наука, интеллигенция ("рабоче-крестьянская") должны были "обслуживать народ (читай — партию, тоталитарное государство.— Б.Б.) не по принуждению, а добровольно, с охотой".

Все "трудящиеся", то есть трудовые армии и колонии рабского труда, обязаны были, по Сталину, обладать двумя основными чертами "морально-нравственного характера": 1) духом непримиримой борьбы с врагами рабочего класса и всех трудящихся; 2) духом неколебимой борьбы за полную победу коммунизма. Отсюда — необходимость "принципиальности", "бдительности", "железной воли, настойчивости и твердости характера", "оптимизма, глубокой веры в победу социализма", "бесстрашия в борьбе с врагами и со всеми трудностями и препятствиями" и т.д.

Абсолютно единодушны все тоталитаристы в осуждении свободной школы. "Если государство обучает, оно знает, чему оно должно обучать" (Дж. Джентиле).

Большевики и нацисты также полностью отрицали самую возможность выбора учебных предметов школьниками и свободу учителя в выборе программ обучения.

В 1910г. Н.К. Крупская писала: "Я знаю, что сторонники свободной школы в теории считаются с человеческой личностью ребенка, но... эти сторонники не озаботились привлечением на свою сторону юного подрастающего поколения (начиная с 10—12-летнего возраста)". Поэтому свободная школа недопустима.

Тоталитаристы политизировали воспитание под маскирующим лозунгом "связи школы с жизнью". Джентиле заявлял: "Фашизм не боится, чтобы политика вошла в школу". Борьба с "аполитизмом" образования стоит у всех тоталитаристов на первом месте вместе с воспитанием преданности и верноподданнического служения Партии.

Важная составная часть тоталитаристской пропаганды — мессианство, вера людей в их роль "воинов, которым вручена судьба всего мира и спасение человечества". Рациональному обоснованию вера в "спасение человечества" не подлежала. Она совпадала с верой харизматической — в сверхчеловеческое величие вождя, не способного ошибаться никогда и ни в чем.

Та или иная "отдельно взятая страна" — Германия или Россия — призвана была "освободить", осчастливить все человечество, принести в мир очищение и свободу от всяческой скверны. Мессианство эксплуатировало те неотъемлемые свойства человеческой природы, которые вызывают к жизни человеческую активность, — неистребимое желание самоутверждения. Тоталитаристы давали человеку простой, легкий, ясный способ самоутверждения — принадлежать к какой-либо "расе" или "классу" и уничтожать или подчинять себе все остальное. Поэтому тоталитаризм очень быстро нашел свою социальную опору в среде преступников, профессиональных убийц, грабителей, в среде социальных аутсайдеров и маргиналов, из числа коих вербовались члены преступных групп ("партии", "фаши", "движения"), стремившихся к узурпации всей полноты власти.

Вместо свободы тоталитаристы потчевали народы лестью.

И здесь "срабатывала" идея мессианства. О ней прекрасно сказано В.Г. Короленко: "Народ... который приступает к устройству социальной справедливости через индивидуальные грабежи, который начинает царство справедливости допущением массовых бессудных расстрелов, длящихся уже годы, такой народ еще далек от того, чтобы стагь во главе лучших стремлений человечества. Ему нужно еще учиться самому, а не учить других" (сентябрь 1920).

В результате тотальной индоктринации детей и взрослых начался быстро протекающий процесс "происхождения животных из людей" (А. Платонов). Государственным преступлением, караемым смертью или пожизненной каторгой, стала любая самостоятельная мысль. "Самое опасное в человеке — мысль: она бродит обязательно там, где в ней совсем не нуждаются, и отдается лишь тому, кто ей ничего не платит!" (А. Платонов).

Против мысли должны были выступить исподволь, внутри рабочих партий готовившиеся полицейские, политические жандармы, соглядатаи, доносчики, деятельность которых глубоко проанализирована Джорджем Оруэллом — "полиция мыслей" в антиутопии "1984 год", карающая "мыслепреступления", т.е.

просто мысль как таковую вместе с человеком, в чью голову она пришла.

А.П. Платонов очень убедительно показал, что национал-социализм, как и всякая тирания, уничтожает как раз то, чего ей самой недостает и без чего она погибнет неминуемо, если даже ее оставить в покое, — все умное, непонятное ей и потому подозрительно опасное.

Тоталитарное государство должно было стать диктатурой "идиотов" — "этот человеческий образ существует давно, он был и до фашизма, но тогда он не был государством" (А. Платонов).

Официальный философ и педагог национал-социалистов Э. Крик разделял недоверие к рассудочному мировоззрению, противопоставлял ему иррациональное, интуитивное миропонимание людей, принадлежащих к одной "общности", и объявлял критерием истинности личное переживание субъекта. Э. Крик утверждал, что сознание должно быть единым для всех людей, принадлежащих к одной общности. "Интуитивное" миропонимание, по его мнению, не допускает вариаций, и поэтому задачей воспитания является ассимиляция, уподобление личности среде, в которой она находится.

Таким образом, Э. Крик снимал вопрос о свободном развитии личности в зависимости от индивидуально-психологических ее особенностей, провозглашая идею формирования человека по единому образцу.

### **ПЕДАГОГИКА КАК "ПРИВОДНОЙ РЕМЕНЬ" ПАРТИИ**

Последовательные тоталитаристы скептически относились к педагогике как науке. Д. Джентиле определял педагогику как "философскую" дисциплину, изучающую развитие человеческого духа и указующую пути воспитания. Педагогика должна сводиться к постановке и решению теоретических проблем саморазвития духа и в этом ей смогут помочь не вспомогательные науки, на которые она часто "ложно" опирается, — антропология, психология и этика, — а одна лишь философия. "Педагогика не техника, а интуиция и творчество духа".

Вся эта риторика относительно "нетехнологичности" педагогики вела только к одному результату — исключению педагогической антропологии, психологии и этики из фундаментальных посылок педагогики. Открывался неограниченный простор для волюнтаризма, насилия над человеческой природой под камуфляжем "бдительной любви учителя, ведущей его интуицию".

Эрнст Крик в 1935 г., став официальным философом и педагогом национал-социализма, так же, как и Джентиле, как и Сталин, запретивший педологию (науку о детях), делал педагогику независимой от других наук, сводя ее к чистой идеологии, диктуемой "сверху" — Партией.

Крик писал: "Науку о воспитании, основанную только на идее воспитания, называют "автономной". Это означает не что иное, как только факт, что она (как и любая другая наука) самостоятельна и покоится только на своих собственных

принципах. Она не нуждается в так называемых фундаментальных науках (Grundwissenschaften)".

Таким образом, тоталитаристы — единственные из педагогов всех времен и народов осознанно и последовательно отказывались выводить науку воспитания из человекознания или даже соотносить ее с ним. Конечно, в действительности они как раз именно это и делали — опирались на человекознание, но эта идеологема была нужна им, чтобы диктовать педагогике цели и задачи с высот партийного "Олимпа". Никакие ссылки на "объективные законы" развития человека не должны были мешать исполнению приказов, напротив, задания Партии предполагали возможность и желательность постепенного подчинения воле Партии и самих законов человеческой природы.

## **Глава восьмая**

### **Выводы и обобщения**

Образовательная практика того или иного общества базируется на системе идей, часто приобретающих характер "философии" образования. К началу XX в. философии образования структурировались: в любой из них обозначились как минимум три части.

#### **СТРУКТУРА ФИЛОСОФИИ ВОСПИТАНИЯ (ПЕДАГОГИКИ, ОБРАЗОВАНИЯ)**

В фундаменте педагогической философии, каким бы ни было ее конкретное содержание, лежат представления о природе человека.

Фундаментальные послылки о природе человека (общества, познания) служат основанием для представлений о природе воспитания (учебного процесса). Наконец, из посылок о природе воспитательных отношений и процессов логически проистекают послылки о природе педагогического знания и познания, то есть о природе педагогики.

Все семь рассмотренных нами основных течений в мировой педагогике начала XX в. представляют собой "пирамиду", которую венчают идеи о педагогике как о науке или как о "ненауке". Эти идеи покоятся на знаниях (или взглядах) о закономерностях воспитания (образования, обучения); а последние в свою очередь имеют основанием знания (или мнения) о сущности человека как

субъекта и объекта воспитания, о процессе очеловечения человека, о влиянии людей разного возраста друг на друга.

педагогика как наука

воспитание как процесс

человек — фундамент "пирамиды"

Нужна или не нужна педагогика как наука о воспитании, возможна ли она или невозможна? Нельзя ответить на этот вопрос, не рассмотрев сначала само воспитание — возможно ли оно, необходимо ли, достаточно ли? Но ничего достоверного (доказуемого) нельзя сказать о воспитании человека, не обратившись к вопросам о воспитуемости человека, наследуемости характера и склада личности и т.п.

В самом деле, всмотримся в главные педагогические течения двадцатого столетия и вычленим "блоки" проблем, из которых строится "пирамида" педагогической философии (притом любой). Это важная работа, так как система блоков и составляет то, что называется педагогикой, а понять педагогику нужно, чтобы плодотворно ее развивать.

Структура этих проблем и есть истинная, реальная философия педагогики — в отличие от той, которая представлена в наших учебниках, спокойно обходящихся без фундаментальных пластов педагогико-антропологической проблематики.

Начнем с нее. Внутри "фундамента" нашей пирамиды мы различаем три группы исходных посылок педагогики: об индивиде, об обществе и о познании (как общественном, так и индивидуальном).

Обозначим эти проблемы в их логической последовательности.

## I. ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДА.

1. Индивидуальное развитие (онтогенез); внутренние и внешние причины способности к развитию; его стабильность; соотношение онтогенеза с филогенезом; направления развития; уровни и пределы развития.

2. Происхождение, набор (система), механизмы, субстраты (материальные и/или нематериальные) и структура задатков; факторы и условия их реализации (актуализации); врожденность и/или наследуемость задатков.

3. Становление психики: факторы (детерминанты) психики и их соотношение; активность (пассивность) познания и подсознания.

4. Процесс очеловечения (гомшшзации, социализации) и его природа.

5. Происхождение и содержание индивидуальных различий,

6. Воспитуемость и ее обусловленность, диапазон, изменчивость и/или

устойчивость в онтогенезе, зависимость (независимость) от внешних факторов развития.

7. Причины формирования и/или проявления (разворачивания) личности (способностей, характера, психических процессов, мотивов, поведения, направленности); изменчивость и/или устойчивость личности; ее типология; идеал (идеалы) личности.

8. Смысл и назначение жизни человека в зависимости (вне зависимости) от типа личности: цели и задачи, преследуемые человеком в жизни; идеал (идеалы) образа жизни и ее содержания и целей.

## II. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕСТВА.

1. Природа общественных связей; социальные образования (семья и др.).

2. Факторы функционирования и развития общества; социальные изменения и их направленность, развитие общества (прогресс, регресс, повторение и возвращение — цикличность).

3. Структура современного общества; его оценка и оценка его проблем; способы разрешения проблем; общественное разделение труда и обмен деятельностью; общественные антагонизмы и отношение к ним.

4. Будущее общества (непосредственное; ближайших поколений; обозримое отдаленное).

5. Преемственность поколений, формы и способы преемственности (совершенствование, стагнация, дегградация).

6. Общество как система взаимодействия; общественное сознание, его сферы и их соотношение; природа морального сознания, социальные ценности и нормы; социальные цели; общественные идеалы и идеал (идеалы) общества.

7. Личность и общество; их взаимообусловленность, взаимодействие, взаимозависимость и т.д.; долг личности перед обществом и долг общества перед личностью (наличие/отсутствие, характер, содержание).

III. ПРОБЛЕМЫ ПОЗНАНИЯ. 1. Познаваемость/непознаваемость мира; сущность знания и путей их получения; истинность знания; содержание знаний.

2. Природа мышления и творчества; законы мышления, их природа, истоки.

3. Возможность/невозможность передачи знаний; усвоение и приращение знаний; формирование понятий; роль знания о знании и способах действия в этих процессах; соотношение опыта и мышления в процессе познания.



4. Научное и учебное познание, их сходство и различие; измерение мышления (интеллекта), диагностика и прогностика мышления.

### ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ КАК ПРОЦЕССА

Самым тесным и непосредственным образом все три группы посылок, образующих фундамент педагогических теорий, контактировали с утверждениями о природе воспитания (учебно-воспитательного процесса).

Из предложений о **природе индивида** проистекали следующие вопросы, разрешение которых служило содержанием воспитательной теории:

1) возможность воспитания как специально организованной, преднамеренной, целесообразной деятельности по формированию личности; культивируемость задатков, возможность влияния на поведение человека, на содержание и темпы развития, на мотивы и способности личности;

2) необходимость воспитания, формирующих воздействий;

3) взаимодействие стихийного очеловечения с преднамеренно организованным воспитанием;

4) границы воспитания, воспитание как выявление природы личности или как ее формирование; достаточность воспитания для становления и развития личности, его результативность, устойчивость его результатов;

5) способы и виды воспитательного вмешательства в жизнь личности или воспитательного взаимодействия с развивающейся личностью;

6) специфика воспитательного процесса на различных возрастных этапах; программа воспитания;

7) содержание воспитания (исходя из целей личности и ее идеала).

**Посылки о природе общества** породили важные представления о природе воспитательного процесса:

1) взаимодействие воспитателя с воспитуемым, его социальная сущность, его механизмы; воздействие и противодействие, их соотношение; условия эффективного взаимодействия воспитателя с воспитуемым;

2) воспитание как инструмент социальной преемственности, учет в воспитании специфики связей между поколениями;

3) содержание воспитания, исходя из направленности и перспектив социального развития, структуры общества, его ценностей, норм и целей, из характера разделения труда, из взаимообусловленности личности и общества, из

учета общественных антагонизмов;

4) учет в воспитании взаимодействия воспитуемых со всеми сферами общественного сознания, особенно - учет содержания морального сознания;

5) воспитание как организация взаимодействия личности с социальными образованиями: семьей, учебной группой и т.д., с социальной средой в целом.

**Посылки о природе знания и мышления** порождают идеи о формирующих воздействиях, в их числе:

1) воспитание как формирование мышления;

2) воспитание как накопление опыта или совершенствование способностей; учет чувственного опыта, учет подсознательного и управление им (навыки, внушение и пр.);

3) воспитание как организация активного познания, формирования понятий, творческой деятельности, построение учебно воспитательного процесса как движение познания от общего, целостного к частому, отдельному, или, наоборот, как комбинированное движение;

4) содержание воспитания (исходя из сходства и различия научного и учебного познания);

5) учет в воспитании диагностики и прогностики мышления.

Все три группы посылок о природе человека вели к **посылкам о закономерностях воспитания и о характере и содержании личности воспитателя**. Поскольку педагогические теории в целом мыслились как совокупность обобщающих положений о воспитательном процессе, постольку и понимание сущности педагогического знания проистекало из представления о характере, типе и содержании ответов на вопросы о природе воспитания.

**Проблемы педагогики как науки.** Проблематика, связанная с педагогикой как специальной областью знания: 1) возможность педагогики как знания об эффективных формирующих воздействиях; 2) необходимость педагогики; 3) объект (сфера охваченных явлений) педагогики; предмет педагогики, его трактовка и содержание; структура (состав) педагогики (взаимосвязанных дисциплин, разделов, "учений"); 4) задачи педагогики: общественные, политические, теоретические, идеологические и практические, их связь и взаимозависимость; 5) педагогика как теория и практика, их соотношение.

Педагогика, как и любая иная сфера специального знания, нуждается в своем "оправдании": без доказательства ее возможности нет и речи о ее необходимости и о чем бы то ни было еще относительно ее содержания и свойств. Стало быть, первым вопросом научного обоснования педагогики является: "Как возможна педагогическая наука"?

Педагогика как наука возможна в том и только в том случае, если ею разделяются — как минимум — следующие предположения (постулаты):

1. Для блага общества и личности необходимы такие особые свойства,

способности, достоинства ("совершенства") последней, которые сами по себе и случайно — в ходе очеловечения человека — не формируются или формируются в недостаточной для блага общества и самой личности степени.

Эти "дополнительные" человеческие свойства, достоинства и способности задаются не произвольно, а, будучи существенно необходимыми для блага личности и общества, во что бы то ни стало должны быть получены в интересах "воспроизводства" и прогресса общества.

Противоположные предположения (например, известные в "экстремистском" руссоизме и в теориях типа "отмирания школы" посылки об автоматизме и спонтанности такого формирования или — в теистической педагогике — провиденциалистские гипотезы делают педагогику как науку невозможной.

2. Эти "дополнительные" (высшие) совершенства могут быть сформированы в каждом индивиде, и препятствия этому могут ставить только тяжелые заболевания индивида и/или исторически низкий уровень культуры данного общества.

В противном случае невозможно получение законов становления и развития личности, а без вычленения закономерностей воспитательно-образовательного процесса не может состояться и педагогика как наука

3. Для формирования необходимых и возможных "дополнительных" совершенств существуют системный их набор, "программа" (стратегия и тактика, хронологический план) и способы их формирования, что предполагает существование также и следующих возможностей: 1) есть эффективные воспитывающие воздействия на индивида, которые осуществляются как взаимодействие воспитателя с воспитываемым. При этом предполагается также, что воспитатели обладают теми совершенствами, которые они возвращают в индивиде и группах, и что существуют средства воспитать новые поколения более совершенными, чем поколения, их воспитывающие, т.е. существуют средства прироста совершенств.

Системой обоснования и "технологической" разработки этих средств и является педагогика. В противном случае она не может существовать как наука, т.е. как знание, обладающее прогностическими и конструктивными возможностями.

### **ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

Глубокие изменения в объекте и предмете педагогики произошли в XX в. под влиянием растущих требований быстро расширяющейся образовательной практики. Разумеется, в происходивших изменениях сказалось и расширение антропологического базиса педагогики, и плюрализм в понимании природы воспитания.

Изменения в объекте педагогики — воспитательной практике общества —

предъявили новые требования к предмету и социальной функции педагогического знания.

Адресатом педагогики как теоретически обоснованного знания все более становились не только состоятельные родители и немногочисленный слой учителей, а — по мере вмешательства государства в школьное дело — быстро растущая группа чиновников и деятелей народного образования; по мере расширения педагогического образования увеличивалось число университетских преподавателей, преподавателей нормальных школ и учительских семинарий; по мере роста школьной сети рос учительский корпус, становящийся с ходом времени одной из наиболее массовых профессий; развивалось внешкольное образование, росла грамотность и расширялось самообразование трудящихся — родителей и практических работников культуры издательств, клубов, библиотек, музеев.

"Потребителями" педагогического знания во все большей степени становились: деятели массовых детских и молодежных движений, люди, обучающие и переобучающие огромные контингенты регулярных вооруженных сил, работники возникающих социальных служб, деятели религиозных конгрегаций и др.

Развитие педагогики как теории воспитания обостряет проблему ее отношения с практикой воспитания. Этот вопрос рассматривался в изучаемый период специально, притом на разных уровнях: и как вопрос о социальном назначении педагогической науки, и как вопрос более узкий — о пользе педагогической теории для школы, и как общетеоретическая проблема соотношения между практикой и теорией как источников друг друга. На характер решения этого вопроса влияло, в частности, и то обстоятельство, что почти все выдающиеся теоретики были одновременно и практиками воспитания, в последней трети XIX в. выступая, как правило, преподавателями средних и высших школ, а с конца прошлого века — руководителями и воспитателями опытных учебно-воспитательных учреждений, в которых они внедряли в жизнь и уточняли свои концепции.

В изучаемую эпоху мы почти не встречаем "только педагогов", "чистых" теоретиков педагогики; практически каждый крупный теоретик был специалистом в ряде научных дисциплин, и эта тенденция к расширению круга компетентности увеличивалась со временем. Если к началу интересующей нас эпохи лидерами теоретической мысли выступали специалисты в смежных с педагогикой областях знания (как правило, в философии и психологии), то по мере институционализации педагогики последняя привлекала в свои ряды специалистов в химии, математике, биологии, социологии, истории, политике, психиатрии, этнографии, экономике, физиологии, медицине. Некоторые из них одновременно разрабатывали и кардинальные проблемы философии и психологии, а другие были крупными государственными и общественными деятелями, писателями, публицистами, авторами школьных учебников, пособий, научно-популярных работ, книг для чтения. Кроме того, педагогическое движение рубежа веков захватило церковников, профсоюзных функционеров, военных. Педагогическая проблематика внедрялась в другие науки: медицину, социологию, эргономику (учение о производственных возможностях людей, об успехах и их достижении), менеджмент (теория управления организациями) и др. В педагогическом движении изучаемой эпохи принимали деятельное участие крупные писатели: Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, Н.А. Рубакин и др.

Эти явления, вызванные к жизни резким повышением социальной функции

теории воспитания в эпоху создания, укрепления и расширения государственных систем народного образования, соответствовали одновременно процессу расширения сферы педагогического знания. Их можно рассматривать и как одно из внешних проявлений новой властной тенденции педагогических наук к превращению в междисциплинарную отрасль знаний.

Еще одна особенность связи теории педагогики с педагогической практикой в изучаемую эпоху, особенность, тесно связанная с ростом педобразования, становлением педагогики как академической дисциплины и институционализацией педагогики, заключалась в том, что большое число теоретических, в их числе обобщающих, фундаментальных, работ того времени служило одновременно и учебными пособиями для подготовки или повышения квалификации учителей и воспитателей. Сугубо научные исследования излагались таким языком и строились таким образом, чтобы отвечать задачам педагогического образования; нередко они рассматривались одновременно и как нормативные справочники, и как систематические теоретические трактаты.

Наконец, связь педагогической теории с воспитательной и образовательной практикой общества в изучаемую эпоху способствовала быстрому развитию научно-популярной педагогической литературы. Научная попуризация, приобретая самостоятельную культурную ценность, становилась серьезным образовательным и воспитательным фактором. Вместе с детской литературой она включалась в работу школы и служила одним из объективных факторов, стимулировавших совершенствование теоретической педагогики.

Эти процессы были тесно связаны с разветвлением педагогического знания, становлением современной системы педагогических наук.

Так, синтетически-антропологическое течение, зародившееся на заре двадцатого столетия, нашло свое развитие в концепциях фрейдистского, неофрейдистского и гуманистически-психологического толка.

Естественнонаучное и опытническое течения стали лоном технократической программы воспитания.

Из опытнического движения выросли современные теория и практика "открытого" образования.

Философские школы в педагогике генетически связаны как с экзистенциалистским антропологизмом, так и с педагогикой лингвистического анализа.

К социологическому течению во многом восходит современное социально-критическое направление в сравнительной педагогике.

Религиозные течения нашли свое продолжение в сегодняшних системах неотомизма, антропософии, религиозного экзистенциализма.

Тоталитаристы почти не изменились на всем протяжении XX в., и ныне сновные положения их учения берутся на вооружение различными течениями национал-социализма и коммунизма.

Педагогические течения в начале двадцатого века

*Б.М. Бим-Бад*

## Библиография и именной указатель

### ЛИТЕРАТУРА

*Ю.И. Айхенвальд.* Дети у Чехова. "Вестник воспитания". 1905. № 1.

*Ю.И. Айхенвальд.* Отдельные страницы: Сб. педагогических, философских и литературных статей. М., 1910.

*И.С. Андреевский.* Научные основы педагогики. К., 1903.

*В. Анри.* Современное состояние экспериментальной педагогики: ее методы и задачи. Пер. С фр. М., 1990.

*Н.Р. Антонов.* Педагогические воззрения А.Н. Островского. "Педагогический сборник". 1907. № 12.

*М.К. Барсов.* Пособие к изучению педагогики и применения к курсу женских гимназий. М., 1908.

*П. Барт.* История социально-педагогической идеи. Пер. с нем. Одесса, 1923.

*П. Барт.* Элементы воспитания и обучения на основе современной психологии и философии. Пер с нем. Т. 1—2. СПб., 1913.

*Н.А. Бердяев.* Духовный кризис интеллигенции, СПб., 1910.

*В.М. Бехтерев.* Внушение и воспитание. СПб., 1912.

*В.М. Бехтерев.* Вопросы воспитания в возрасте первого детства (в связи с постановкою его в педагогическом институте). СПб., 1909.

*В.М. Бехтерев.* Вопросы общественного воспитания. "Вестник воспитания" 1909. № 9.

*В.М. Бехтерев.* Вопросы эволюции нервно-психической деятельности и отношение их к педагогике. Пг, 1916.

*А. Бинэ, Т. Симон.* Методы измерения умственной одаренности. Пер. с фр. Херсон, 1923.

*А. Бинэ.* Современные идеи о детях. Пер. с фр. М, 1910.

*П.П. Блонский.* Курс педагогики. Введение в воспитание ребенка. М., 1916.

*П.П. Блонский.* Фридрих Паульсен как философ и педагог. — "Вопросы философии и психологии". 1908. № 4/94.

*Н.П. Богоявленский.* Значение христианства в истории воспитания и в педагогике. Петрозаводск, 1904.

*Д.М. Болдуин.* Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода: методы и процессы. Пер. с англ. Т. 1—2. М., 1911—1912.

*А.К. Бороздин.* Дети в произведениях гр. Л.Н. Толстого. — "Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма". 1904 № 10.

*В.А. Вагнер.* Генезис инстинкта. — "Вопросы философии и психологии", 1892, № 14, № 15.

*В.А. Вагнер.* Записки по педагогике, б.м., б.г., 126 с.

*В.А. Вагнер.* Зоопсихология перед судом физиолога И.П. Павлова. — "Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии", 1917, № 3—5.

*В.А. Вагнер.* Школьные идеалы Пирогова и современная действительность. б.м., б.г., 54 с.

*В.П. Вахтеров.* Основы новой педагогики. Т. 1. 2-е изд., испр. и доп. М., 1916.

*Д.И. Введенский.* За счастье детей: Вопросы христианского воспитания. СПб., 1907.

*К.Н. Вентцель.* Принцип индивидуальности: О статье В. Зеньковского. — "Свободное воспитание", 1911/12, стол. 29—46.

*К.Н. Вентцель.* Этика и педагогика творческой личности. Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания. Т. 1—2. Этика творческой личности. М., 1911.

*О. Вильман.* Дидактика как теория образования в ее отношении к социологии и истории образования. Пер. с нем. Т. 1—2. М., 1904—1908.

*Г. Винекен.* Круг идей свободной школьной общины. Пер. с нем. М., 1922.

*Н.Д. Виноградов.* Ближайшие задачи экспериментальной педагогики. — "Вопросы философии и психологии". 1909, №99.

*Н.Д. Виноградов.* Педагогика как наука и искусство. — "Вопросы философии и психологии", 1912, №113.

*В.А Волкович.* Друг человечества Н.И. Пирогов. К 100-летию со дня рождения. СПб., 1910.

*В.А Волкович.* Национальный воспитатель К.Д. Ушинский. СПб.- М., 1913.

*В.А Волкович.* Педагогика — наука. Перед судом ее противников. СПб., 1909.

*В. Воскресенская.* Дети в литературе IX века. — "Вестник воспитания", 1910, № 2.

*В. Вундт.* Введение в психологию. Пер. с нем. М., 1912.

*Фр. Гальтон.* Люди науки, их воспитание и характер. Пер. с англ. СПб., 1875.

*Ф. Гансберг.* Педагогика: призыв к самостоятельности в



образовании. Пер. с нем. Вып. 1—2. Пг., 1916.

*Э. Гартман.* Пессимизм и педагогика. Пер. с нем. — "Русское обозрение", 1890, № 1.

*Г. Гаудиг.* Дидактические ереси. Пер. с нем. Казань, 1910.

*А.К. Герцык.* Дети в произведениях Ибсена. — "Русская школа", 1900, № 10—11.

*Н.Н. Глубоковский.* По вопросам духовной школы, средней и высшей. СПб., 1907.

*И. Горбунов-Посадов.* Несколько вступительных слов. — "Свободное воспитание", 1907—1908, №1.

*И.И. Горбунов-Посадов.* Открытое письмо основателям "Международной лиги рационального воспитания детей". — "Свободное воспитание", 1907—1908, № 10.

*К. Грос.* Душевная жизнь детей: Избранные лекции. С доп. предис. к рус. изд. автора. Пер. с нем. СПб., 1906.

*Н.П. Гундобин.* Воспитание и лечение ребенка до 7-летнего возраста. М., 1909.

*Н.П. Гундобин.* Особенности детского возраста. СПб., 1906.

*Я.Г. Гуревич.* Задачи журнала "Русская школа". — "Русская школа", 1890, № 1.

*Л. Гурлитт.* О воспитании. Пер. с нем. Кн. 1-2. СПб.-М, 1911.

*А. Дауге.* Мотивы из культурно-педагогических воззрений Фридриха Ницше. Пер. с нем. — "Вестник воспитания", 1910, № 3.

*М.И. Демков.* Курс педагогики. Ч. 1-2. СПб.-М., 1907-1908; 5-е изд., М.-Пг., 1917-1918.

*М.И. Демков.* Начальная педагогика для учащихся в начальной школе и для грамотных крестьян. М., 1913.

*М.И. Демков.* О задачах русской педагогики. — "Русская школа", 1892, № 3; № 5-6; № 7-8.

*М.И. Демков.* О принципах науки воспитания. — "Педагогический сборник", 1898, № 9.

*М.И. Демков.* Педагогические правила и законы. — "Педагогический сборник", 1899, кн. 392, август, сентябрь.

*М.И. Демков.* Педагогика, ее современное состояние и предстоящие задачи. — "Журнал министерства народного просвещения", 1910, № 30, ноябрь, отд. II.

*М.И. Демков.* Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение. — "Педагогический сборник", 1900, № 4; № 5; № 6.

*У. Джеймс.* Беседы с учителями о психологии. Пер. с англ. Одесса, 1899.

*В. Дильтей,* Описательная психология. Пер. с нем. М, 1924.

*С. Дурылин.* Педагогика творческой личности. — "Свободное воспитание", 1911-1912, № 8.

*С. Дурылин.* Эксперимент или пытка. — "Свободное воспитание", 1907—1908, № 3.

*Э. Дюркгейм.* Самоубийство. Пер. с фр. СПб., 1912.

*Д. Дьюи.* Школа будущего. Пер. с англ. Берлин, 1922.

*В.В. Зеньковский.* Дети и война Пг., 1915.

*В.В. Зеньковский.* О сравнительной психологии. — "Вопросы философии и психологии", 1907, № 89.

*В.В. Зеньковский.* Принцип индивидуальности в психологии и педагогике. — "Вопросы философии и психология", 1911, № 108.

*В.В. Зеньковский.* Проблема психической причинности. К., 1914.

*В.В. Зеньковский.* Психолого-педагогические воззрения А. Нечаева. — "Вопросы философии и психологии", 1906, № 82.

*В.В. Зеньковский.* Социальное воспитание, его задачи и пути.

М., 1918.

*Р. Зейдель.* Цели воспитания. Пер. с нем. — "Интернациональные проблемы социальной педагогики", сб.ст. Пг.-М, 1920.

*П.Ф. Каптерев.* Что есть педагогика? В кн.: Труды 2-го Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. 1913, Пг., б. г., с. 33—35.

*П.Ф. Каптерев, А.Ф. Музыченко.* Современные педагогические течения. М., 1913.

*Э. Кей.* Век ребенка. Пер. с шведск. М., 1905.

*Г. Кершенштейнер.* О воспитании гражданственности. Пер. с нем. Пг., 1917.

*А.И. Кирпичников.* Диккенс как педагог. Харьков, 1881.

*Э. Клапаред.* Психология ребенка и экспериментальная педагогика: проблемы и методы. Душевное развитие. Умственное утомление. Пер. с фр. СПб., 1911.

*С. Колубовский.* Церковь, школа, жизнь. Сергиев Посад, 1908.

*Г. Компейре.* Отрочество, его психология и педагогика. Пер. с фр. СПб., 1910.

*Г. Компейре.* Умственное и нравственное воспитание ребенка. Пер. с фр. М., 1912.

*А.А. Красновский.* Второй съезд по экспериментальной педагогике. Казань, 1915.

*А.А. Красновский.* Педагогика как наука (К истории вопроса). Казань, 1913.

*А.А. Красновский.* Экспериментальное направление в педагогике. Казань, 1912.

*Н.К. Крупская,* Лев Толстой в оценке французского педагога. — "Свободное воспитание", 1911-1912, № 12.

*А.Ф. Лазурский.* Личность и воспитание. В кн.: Естественный

эксперимент и его школьное применение. Под ред. А.Ф. Лазурского, Пг., 1918.

*А.Ф. Лазурский.* Об естественном эксперименте, — "Вестник знания", 1911, № 28-29.

*А.Ф. Лазурский.* О взаимной связи душевных свойств и способах ее изучения. — "Вопросы философии и психологии", 1900, № 53.

*В. Лай* Школа действия: Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. Пер. с нем. Пг., 1920.

*В. Лай.* Экспериментальная педагогика. Пер с нем. М., 1909.

*П. Лакомб.* Воспитание, основанное на психологии ребенка. Пер. с фр. М, 1907.

*Г. Ле Бон.* Психология воспитания. Пер. с фр. СПб., 1910.

*П.Ф. Лесгафт.* Антропология и педагогика. — "Северный вестник", 1899, № 10.

*Н. Мак-Манн.* Путь к свободе в школах. Пер. с англ. Пг., 1915.

*Э. Мах.* Развитие индивидуальности в естественных условиях и в культурной среде. Пер. С нем. — "Русская мысль", 1906, кн. 2.

*Э. Мейман.* Очерк экспериментальной педагогики. Пер. с нем. М., 1916.

*П. Монро.* История педагогики. Т. 1—2. Пер. с англ. М., 1911.

*М. Монтессори.* Дом ребенка. Пер. с итал. М., 1913.

*М. Монтессори.* Метод научной педагогики в применении к воспитанию детей в Доме ребенка. Пер. с итал. М., 1915.

*М. Монтессори.* Руководство к моему методу. Пер. с итал. М., 1916.

*Г. Мюнстерберг.* Психология и учитель. Пер. с нем. СПб., 1901.

*П. Наторп.* Философия как основа педагогики. Пер. с нем.

СПб., 1901.

*А Нечаев.* К вопросу о реформе нашей школы. — "Педагогический сборник", 1906, № 7.

*А.П. Нечаев.* Очерк психологии для воспитателей и учителей. М., 1904 .

*А.П. Нечаев.* Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. Т. 1. 2-е изд. СПб., 1908.

*В. Оствальд.* Великие люди. Пер. с нем. СПб., 1910.

*Ф. Паульсен.* Исторический очерк развития образования в Германии. Пер. с нем. М, 1908.

*Ф. Паульсен.* Педагогика. Пер. с нем. М., 1913.

*И. Полозинский.* Мысли Гоголя о воспитании. — "Гимназия", 1888, № 4—5.

*В. Прейер.* Душа ребенка. Пер. с нем. СПб., 1912.

*Л. Проаль.* Воспитание и самоубийство детей: Психологические и социологические этюды. Пер. с фр. СПб., 1908.

*В. Рейн.* Педагогика. Пер. с нем. Рига, 1913.

*Д. Рескин.* Воспитание. Пер. с англ. М., 1901.

*Н.А. Рубакин.* Психология читателя и книга. М., 1977.

*Н.А. Рубакин.* Среди книг. Т. 2. Изд. 2-е, испр. и переработанное. М., 1913.

*М.М. Рубинштейн.* История педагогических идей в ее основных чертах. М., 1916.

*М.М. Рубинштейн.* О целях и принципах педагогики. — "Вопросы философии и психологии", 1913, № 116.

*М.М. Рубинштейн.* Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. М., 1913.

*М.М Рубинштейн.* Педагогика или педагогическая психология? — "Вопросы философии и психологии", 1912, № 113.

*Н.Е Румянцев.* Лекции по педагогической психологии для народных учителей. М., 1913.

*Н. Румянцев.* Памяти Александра Федоровича Лазурского. — "Русская школа". 1917, № 2-4, отд. II.

*Н.Е. Румянцев.* Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике. СПб., 1910.

*А. Селиханович.* Очерк общей педагогики для семьи, школы и самовоспитания. К., 1913.

*Д. Селли /собств. Салли/. Основы общедоступной психологии в ее применении к воспитанию. Пер. с англ. СПб., 1908.*

*К.К. Сент-Илер.* Воспитание. В кн.: Энциклопедический словарь. Брокгауз и Эфрон. СПб., 1892, т. 7.

*П. Соколов.* История педагогических систем. СПб., 1916.

*Н.М. Соколов.* Просвещение русской демократии, его друзья и враги. — "Вестник знания". 1907, № 1.

*В. Тихомиров.* Курс педагогики, дидактики и методики. 7-е изд. Вильна, 1904.

*Л.Н. Толстой.* Педагогические сочинения. Со вступ. ст. С.А Венгерова. СПб., 1912.

*Л.Н. Толстой.* Педагогические статьи. М., 1912.

*Э.Л. Торндайк.* Принципы обучения, основанные на психологии. 3-е изд. Пер. с англ. М., 1930.

*К.Д. Ушинский.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Т. 1. М.-Л., 1950.

*Т. Фадеев.* Экспериментальная школа. — "Вестник воспитания", 1907, № 3.

*А Ферьер.* Новые школы. Пер. с фр. СПб., 1911.

*Ф.В. Фёрстер.* Школа и характер: Заметки по педагогике послушания в по реформе школьной дисциплины. Пер. с нем. М., 1910.

*Е. Фортунатова, Л. Шлегер и А. Фортунатов.* Первый год обучения в начальной школе. — "Свободное воспитание", 1910—1911, № 1; № 3.

*С.Л. Франк,* Душа человека. М., 1917.

*З. Фрейд.* Три статьи о природе полового влечения. Пер. с нем. М., 1912.

*С. Холл.* Собрание статей по педологии и педагогике / Предис. Н.Д. Виноградова. Пер. с англ. М., /1912/.

*Г.И. Челпанов.* Задачи современной психологии. В кн.: Труды 2-го Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909 г. СПб., 1910.

*Г.И. Челпанов.* Психология и школа. Сб. ст. М., 1912.

*Г.И. Челпанов.* Что нужно звать педагогу из психологии. — "Вопросы философии и психологии", 1911, № 106.

*Г. Шаррельман.* Живая вера в преподавании и беседы о жизни. Пер. с нем. М., 1914.

*Г. Шаррельман.* Трудовая школа. Пер. с нем. М., 1919.

*В.И. Шемякин.* Церковная школа и духовная бюрократия. СПб., 1908.

*В. Шенрок.* Взгляды Пушкина и Гоголя на воспитание. — "Гимназия", 1898, № 6-8.

*Н.Д. Шестаков.* Мысли Н.М. Карамзина о воспитании. — "Изв. и уч. зап. Имп. Казанского университета", 1867, № 1.

*К. и В. Штерн.* Монографии о душевном развитии ребенка. Вып. 1-4. Пер. с нем. Пг., 1915.

*В. Штерн.* Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. Пер. с нем. Пг., 1916.

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ [\[2\]](#)

**А**

Авенариус, Рихард, 1843—1896, Швейцария.

Адаме, Джон, 1857—1934, Англия.

Айхенвальд, Юлий Исаевич, 1872—1928, Россия.

Ален (Шартье, Эмиль), 1868—1951, Франция.

Андреевский, Иван Сергеевич, 1878—1926, Россия.

**Б**

Барсов, Михаил Константинович, 1859 — после 1908, Россия.

Барт, Эрнст Эмиль Пауль, 1858—1922, Германия,

Бейден-Поуэлл, Роберт, 1857—1941, Англия.

Бергсон, Анри, 1859—1941, Франция.

Бердяев, Николай Александрович, 1874—1948, Россия.

Бехтерев, Владимир Михайлович, 1857—1927, Россия.

Бине (Бинэ), Альфред, 1857—1911, Франция.

Болдуин, Джеймс Марк, 1861—1934, США.

Брюнетьер, Фердинанд, 1849—1906, Франция.

Бубер, Мартин, 1878—1965, Австрия.

Бунаков, Николай Федорович, 1837—1904, Россия.



Бутру, Этьен-Эмиль Маркс, 1845—1921, Франция.

Бэгли, Уильям Чэндлер, 1874—1946, США.

Бюиссон, Фердинанд, 1841—1932, Франция.

## **В**

Вагнер, Владимир Александрович, 1849—1934, Россия.

Вахтеров, Василий Порфирьевич, 1853—1924, Россия.

Вебер, Макс, 1870—1917, Германия.

Венигер, Эрих, 1894—1961, Германия.

Вентцель, Константин Николаевич, 1857—1947, Россия.

Вессель, Николай Христианович, 1837—1906, Россия.

Винекен, Густав, 1875—1964, Германия.

Виноградов, Николай Дмитриевич, ? — не ранее 1917, Россия.

Водовозов, Василий Иванович, 1825—1886, Россия.

Волкович, Вера Акинфовна, ? - - ?, Россия.

Воровский, Вацлав Вацлавович, 1871—1953, Россия.

Вундт, Вильгельм, 1832—1920, Германия.

## **Г**

Гальтон, Френсис, 1822—1911, Англия.

Гансберг, Фриц, 1871-1950, Германия.

Гартнаке, Вильгельм, 1878-1952, Германия.

Гаудиг, Гуго, 1860-1923, Германия.  
Гегель, Георг Вильгельм Фридрих, 1770-1831, Германия.  
Геккель, Эрнст, 1834 1919, Германия.  
Гёльдерлин, Иоганн Христиан Фридрих, 1770—1843, Германия.  
Гербарт, Иоганн Фридрих, 1776—1841, Германия.  
Герд, Александр Яковлевич, 1841—1902, Россия.  
Гитлер, Адольф, 1889—1945, Австрия.  
Горбунов—Посадов, Иван Иванович, 1864—1940, Россия.  
Гумбольдт, Вильгельм, 1767—1835, Германия.  
Гундобин, Николай Петрович, 1860—1908, Россия.  
Гурлитт, Людвиг, 1855—1931, Германия.  
Гуссерль, Эдмунд, 1859—1938, Германия.  
Гюго, Виктор Мари, 1802—1885, Франция.

## Д

Дарвин, Чарльз, 1809—1882, Англия.  
Декроли, Овид, 1871—1932, Бельгия.  
Демков, Михаил Иванович, 1859—1939, Россия.  
Джеймс, Уильям, 1842—1910, США.  
Джентиле, Джованни, 1875—1944, Италия.  
Дильтей, Вильгельм, 1883—1911, Германия.  
Достоевский, Федор Михайлович, 1821—1881, Россия.  
Дункер, Кэте, 1871—1953, Германия.

Дурылин, Сергей Николаевич, 1877—1954, Россия.

Дьюи, Джон, 1859—1952, США.

Дюркгейм, Эмиль, 1858—1917, Франция.

Зейдель, Роберт, 1850—1933, Швейцария.

Зеленко, Александр Устинович, 1871—1953, Россия.

Зеньковский, Василий Васильевич, 1881—1962, Россия.

Зиммель, Георг, 1858—1918, Германия.

## К

Кант, Иммануил, 1724—1804, Германия.

Каптерев, Петр Федорович, 1849—1921, Россия.

Кей, Эллен, 1849—1926, Швеция.

Кирпичников, Александр Иванович, 1845—1903, Россия.

Комевский, Ян Амос, 1592—1670, Чехия.

Корнель, Пьер, 1606—1684, Франция.

Короленко, Владимир Галактионович, 1853—1921, Россия.

Корф, Николай Александрович, 1834—1883, Россия.

Красновский, Архип Алексеевич, 1885—1953, Россия.

Крик, Эрнст, 1882—1947, Германия.

Кропоткин, Петр Алексеевич, 1842—1921, Россия.

Крупская, Надежда Константиновна, 1869—1939, Россия.

Лагард, Поль де, 1827—1891, Германия.

Лазурский, Александр Федорович, 1874—1917, Россия.

Лай, Вильгельм, 1862—1926, Германия.

Ламарк, Жан Батист, 1744—1829, Франция.

Ламеине, Фелисите Робер де, 1782—1854, Франция.

Лангбен, Юлиус, 1851—1907, Германия.

Ланге, Николай Николаевич, 1853—1921, Россия.

Лафонтен, Жан де, 1621—1695, Франция.

Лебон, Гюстав, 1841—1931, Франция.

Ленин, Владимир Ильич, 1870—1924, Россия.

Лепешинский, Пантелеймон Николаевич, 1868—1944, Россия.

Лесгафт, Петр Францевич, 1837—1909, Россия.

Лессинг, Готхольд Эфраим, 1729—1781, Германия.

Либкнехт, Карл, 1871—1919, Германия.

Лигтхарт, Ян, 1859—1916, Голландия.

Лигнде, Эрнст, 1864—1943, Германия.

Литт, Теодор, 1880—1962, Германия.

Локк, Джон, 1632—1704, Англия.

Лоренц, Конрад, 1903—1989, Австрия.

Луначарский, Анатолий Васильевич, 1875—1933, Россия.

## **М**

Мак-Дугалл, Уильям, 1871—1938, Англия.

Мак-Миллан, Маргарет, 1860—1931, Англия.

Манхейм, Карл, 1893—1947, Германия.

Мах, Эрнст, 1838—1916, Германия.

Мейман, Эрнст, 1862—1915, Германия.

Менжинская, Вера Рудольфовна, 1872—1944, Россия.

Мессер, Август Вильгельм, 1867—1937, Германия.

Мицкевич, Сергей Иванович, 1869—1944, Россия.

Монро, Поль, 1869—1947, США.

Монтессори, Мария, 1870—1952, Италия.

Муссолини, Бенито, 1883—1945, Италия.

Мюнстерберг, Гуго, 1863—1916, Германия.

## Н

Наторп, Пауль, 1854—1924, Германия.

Нечаев, Александр Петрович, 1870—1948, Россия.

Ницше, Фридрих, 1844—1900, Германия.

Ноль, Герман, 1879—1960, Германия.

## О

Оруэлл, Джордж, 1903—1950, Англия.

Острогорский, Виктор Петрович, 1840—1902, Россия.

Отто, Бертольд, 1859—1933, Германия.

## П

Павлов, Иван Петрович, 1849—1936, Россия.

Паульсен, Фридрих, 1846—1908, Германия.

Песталоцци, Иоганн Генрих, 1746—1827, Швейцария.

Пирогов, Николай Иванович, 1810—1881, Россия.

Платонов, Андрей Платонович, 1899—1951, Россия.

Плеханов, Георгий Валентинович, 1856—1918, Россия.

Покровский, Михаил Николаевич, 1868—1932, Россия.

## **Р**

Редди, Сессия, 1858—1932, Англия.

Рейн, Вильгельм, 1847—1929, Германия.

Рёрс, Герман, род. 1915, Германия.

Рибо, Теодюль Арман, 1839—1916, Франция.

Риккерт, Генрих, 1863—1936, Германия.

Россолимо, Григорий Иванович, 1860—1928, Россия.

Рубакин, Николай Александрович, 1862—1946, Россия.

Рубинштейн, Моисей Матвеевич, 1878—1953, Россия.

Руссо, Жан Жак, 1712—1778, Швейцария.

Рюле, Отто, 1874—1943, Германия.

## **С**

Салли, Джеймс, 1842—1923, Англия.

Сартр, Жан Поль, 1905—1980, Франция.

Сент-Илер, Карл Карлович, 1834—1901, Россия.

Сеченов, Иван Михайлович, 1829—1905, Россия.

Сикорский, Иван Алексеевич, 1842—1919, Россия.

Соловьев, Владимир Сергеевич, 1853—1900, Россия.

Сорель, Жорж, 1847—1922, Франция.

Спирмен, Чарльз Эдуард, 1863—1945, Англия.

Сэдлер, Майкл, 1861—1943, Англия.

## **Т**

Термен, Льюис Медисен, 1887—1956, США.

Толстой, Лев Николаевич, 1828—1910, Россия.

Торндайк, Эдвард Ли, 1874—1949, США.

## **У**

Уайтхед, Альфред Норт, 1861—1947, Англия.

Ухтомский, Алексей Алексеевич, 1875—1942, Россия.

Ушинский, Константин Дмитриевич, 1824—1870(71), Россия.

## **Ф**

Федоров, Николай Федорович, 1828—1903, Россия.  
Фёрстер, Фридрих Вильгельм, 1869—1956, Германия.  
Финч, Джошуа, 1824—1903, Англия.  
Фихте, Иоганн Готлиб, 1762—1814, Германия.  
Фишер, Алоис, 1880—1937, Германия.  
Фишер, Карл, 1881—1941, Германия.  
Флитнер, Вильгельм, 1889—1988, Германия.  
Флоренский, Павел Александрович, 1882—1943, Россия.  
Фортунатов, Александр Алексеевич, 1884—1949, Россия.  
Франк, Семен Людвигович, 1877—1950, Россия.  
Фрёбель, Фридрих Вильгельм Август, 1782—1852, Германия.  
Фрейд, Зигмунд, 1856—1939, Австрия, Англия.

## Х

Хайдеггер, Мартин, 1889—1976, Германия.  
Холл, Стенли, 1846—1924, США.

## Ц

Цеткин, Клара, 1857—1933, Германия — 76, 81.

## Ч



Челпанов, Георгий Иванович, 1862—1936, Россия.

Чернолуцкий, Владимир Иванович, 1865—1941, Россия.

Чехов, Николай Владимирович, 1865—1947, Россия.

Чиж, В.Г., 1855—1936, Россия.

## Ш

Шацкая, Валентина Николаевна, 1882—1978, Россия.

Шацкий, Станислав Теофилович, 1878—1934, Россия.

Шестаков, Петр Дмитриевич, 1826—1889, Россия.

Шеллер, Иоганн Фридрих, 1759—1805, Германия.

Шлегер, Луиза Карловна, 1863—1942, Россия.

Шлейермахер, Фридрих Даниэль Эрнст, 1768—1834.

Шопенгауэр, Артур, 1788—1860, Германия.

Шпет, Густав Густавович, 1879—1940, Россия.

Шпрангер, Эдвард, 1882—1963, Германия.

Штейнер, Рудольф, 1861—1925, Австрия.

Штерн, Вильгельм, 1871—1938, Германия.

Шульц, Генрих, 1872—1932, Германия.

Эббингауз, Герман, 1850—1909, Германия.

Эйнштейн, Альберт, 1879—1955, США.

## Я

Ясперс, Карл, 1883—1969, Германия.

---

[1] Даты жизни и название страны, где протекала основная деятельность упоминаемых авторов, приведены в конце книги – в именном указателе.

[2] После даты жизни (и смерти) автора дано название страны — его родины.